



Cláudia Grangeia Alegrete

2º Ciclo de Estudos em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário

O Debate na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Alguns  
Contributos

2014

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Coorientador: Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/ relatório/ Projeto/ IPP:

Versão definitiva



## **Agradecimentos**

Ao longo deste percurso, todos os dias me senti grata por todo o amor, apoio e motivação dados pelas pessoas que me rodeiam e pelo acompanhamento dos professores e orientadores. Graças a eles, os obstáculos deste caminho nunca me derrubaram e foram encarados como oportunidades de evolução e crescimento.

Agradeço a todos os que contribuíram para a elaboração deste trabalho de alguma forma, em especial:

À Professora Doutora Maria da Graça Pinto pela flexibilidade, simpatia e atenção prestada.

Ao Professor Doutor Nicolas Hurst, que me orientou e aconselhou em diversos momentos da implementação deste projeto de investigação-ação.

Às orientadoras de estágio Dra. Fátima Van Zeller e Dra. Luísa Ribeiro pela exigência e rigor no trabalho.

Aos meus meninos do 8°C, 8°E e 10°D pela colaboração, participação e, principalmente, pelo carinho que tantas vezes me aqueceu o coração.

À minha colega de estágio e grande amiga Virgínia Cruz pelas longas conversas à hora de almoço, pelos conselhos, preocupação, apoio e dedicação.

À Lúcia, à Vanessa e à Filipa, que me mostraram que a união faz a força, pela partilha de conhecimento, pelo trabalho cooperativo e amizade.

À Olga pela força e dedicação.

Ao meu Miguel por ouvir os desabafos e frustrações e, acima de tudo, por acreditar sempre nas minhas capacidades e não me deixar desmotivar.

Às mulheres da minha vida, Mãe, Avó e Titi por me darem força todos os dias da minha vida.

À família por me permitirem seguir o meu sonho.

## **Resumo**

Para aprender uma língua estrangeira é fundamental praticar e usá-la com um propósito comunicativo. O contexto de sala de aula pode e deve oferecer oportunidade aos alunos para que esta prática aconteça. No entanto, devido a fatores pessoais, linguísticos ou ocasionais, muitos dos alunos não usufruem desta possibilidade, impedindo assim a aquisição efetiva do novo idioma.

Durante o estágio curricular efetuado na Escola Secundária Aurélia de Sousa, foi observado que tanto na turma de inglês como na de espanhol, alguns dos alunos não estavam a participar suficientemente no decorrer das aulas. Com níveis de intervenção tão baixos, as oportunidades de usar a língua estrangeira seriam escassas e o processo de aprendizagem moroso.

Neste sentido, este projeto de investigação-ação focou-se na necessidade de promover a intervenção oral dos alunos menos participativos através de atividades de debate. Assim, a pergunta de partida que orientou este estudo foi: Poderá o debate promover a intervenção dos alunos menos participativos na aula de língua estrangeira do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário?

A utilização de este tipo de atividade demonstrou resultados bastante positivos na participação oral e também na aquisição de uma língua estrangeira, pois, por combinar as quatro habilidades linguísticas (ouvir, escrever, ler e falar), aproxima-se das necessidades reais de comunicação e permite uma aprendizagem significativa, dando conforto e confiança aos alunos para intervir. Para além disso, a promoção do espírito crítico, a capacidade de organizar um discurso e a interação na língua meta foram aspetos alcançados paralelamente.

Palavras-chave: Atividades de debate, participação oral, alunos menos participativos, integração das quatro habilidades linguísticas.

## Abstract

In order to learn a foreign language, it is crucial to practice and to use it with a communicative purpose. The classroom context can provide students with the opportunity to do this. Nevertheless, due to personal, linguistic or eventual issues, many students are not able to take advantage of this possibility, so effective acquisition of the new language may be affected.

During the teaching practice at Escola Secundária Aurélia de Sousa, it was observed that in both classes (English and Spanish) there were several students who weren't participating enough during the lessons. These low levels of intervention mean that there would be few opportunities for them to use the foreign language and the learning process could be slower.

Considering the aspects referred to above, this action-research project was focused on the need to promote the oral intervention of the students who do not participate, through debating activities, so the action-research question, which guided this study, was: Can debate-like activities promote the intervention of reluctant students to participate in foreign language classroom of *3º ciclo do Ensino Básico* and *Ensino Secundário*?

Implementing this kind of activity in the classroom provided very positive results in oral participation and also in foreign language acquisition. The fact that a debate combines the four skills (listening, writing, reading and speaking) makes it closer to their real needs and allows for meaningful learning, giving students the comfort and confidence needed to speak. Moreover, through debating activities we were also able to promote critical thinking skills and the ability to organise a speech and interact in the foreign language.

Keywords: Debating activities; oral participation; students who do not participate; integration of the four skills.

## Resumen

Para aprender una lengua extranjera es fundamental practicar y utilizarla con un propósito comunicativo. El contexto de clase puede y debe ofrecer oportunidad a los alumnos para que esta práctica ocurra. Sin embargo, por motivos personales, lingüísticos u ocasionales, muchos de los alumnos no aprovechan esta posibilidad, impidiendo la adquisición efectiva del nuevo idioma.

Durante las prácticas en la Escola Secundária Aurélia de Sousa, se observó que tanto en el grupo de inglés como de español, algunos de los alumnos no estaban participando suficientemente a lo largo de las lecciones. Con niveles de intervención tan bajos, las oportunidades para utilizar la lengua extranjera serían escasas y el proceso de aprendizaje moroso.

Este proyecto de investigación-acción se centró en la necesidad de promover la intervención oral de los alumnos menos participativos a través de actividades de debate. Por eso, la pregunta que orientó este estudio fue: ¿Puede el debate promover las intervenciones orales de los alumnos poco participativos en la clase de lengua extranjera del *3º ciclo do Ensino Básico y Ensino Secundário*?

La utilización de este tipo de actividad demostró resultados bastante positivos en la participación oral y también en la adquisición de una lengua extranjera. Por combinar las cuatro destrezas de la lengua (escuchar, escribir, leer y hablar), esta actividad se aproxima de las necesidades reales de comunicación y permite un aprendizaje significativo, dando conforto y confianza a los alumnos para intervenir. Además, el desarrollo del espíritu crítico, la habilidad para organizar un discurso y la interacción en la lengua meta han sido aspectos alcanzados paralelamente.

Palabras clave: Actividades de debate; participación oral; alumnos menos participativos; integración de destrezas.

## Sumário

Índice de Figuras .....	3
Índice de Tabelas.....	4
Índice de Gráficos .....	5
Introdução .....	7
Capítulo I: Contextualização da investigação-ação.....	11
1.1.    Enquadramento teórico .....	11
1.1.1.    A Participação Oral .....	11
1.1.2.    A Expressão oral .....	12
1.1.3.    As Atividades de Debate .....	15
1.2.    Contexto Escolar .....	18
1.2.1    Caracterização das turmas .....	19
1.2.2.    Razões para a escolha das turmas.....	20
Capítulo II: Ciclo Zero da Investigação-ação.....	21
2.1. Pré-observação, diagnóstico e definição da área de Investigação-ação .....	21
2.2. Instrumentos de Recolha de dados .....	23
2.3. Análise e reflexão dos dados obtidos através do questionário inicial .....	26
2.4. Atividades Experimentais e Idealização do Modelo de Debate Final .....	28
2.4.1. Primeiro debate experimental.....	28
2.4.2. Segundo debate experimental.....	30
2.4.3. Terceiro debate experimental .....	34
2.4.4. Modelo de debate final .....	37

Capítulo III: Primeiro Ciclo .....	44
3.1. Turma de Inglês (10ºD).....	44
3.1.1. Primeiro debate na turma 10ºD (Participantes presentes nas equipas).....	44
3.1.2. Segundo debate na turma 10º D (Participantes presentes na audiência) .....	49
3.2. Turma de Espanhol (8ºC) .....	53
3.2.1. Primeiro debate na turma 8ºC (Participantes presentes nas equipas) .....	53
3.3. Resultados e Conclusões .....	58
Capítulo IV: Segundo Ciclo .....	59
4.1. Turma de Inglês (10ºD).....	59
4.1.1. Terceiro debate na turma 10ºD (Participantes presentes nas equipas) .....	59
4.1.2. Quarto debate na turma 10ºD (Participantes presentes na audiência) .....	63
4.2. Turma de Espanhol (8ºC) .....	67
4.2.1. Segundo debate na turma 8ºC (Participantes presentes na audiência) .....	67
Conclusão .....	73
Bibliografia .....	75
Anexos.....	77



## **Índice de Figuras**

Figura 1: Imagem da Escola Secundária Aurélia de Sousa.....	18
Figura 2: Planta da sala de aula durante as atividades de debate .....	38
Figura 3: Esquema da dinâmica de foco de observação da audiência (aluno A e B) na atividade de debate.....	41

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Estratégias de Comunicação oral ..... 14

Tabela 2: Fases da atividade de debate e funções de cada grupo ..... 39

## Índice de Gráficos

Gráfico A: N° de participantes (N=6) que intervieram de forma solicitada no segundo debate experimental (turma de inglês).....	33
Gráfico B: N° de participantes (N=6) que intervieram espontaneamente no segundo debate experimental (turma de inglês).....	33
Gráfico C: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) no segundo debate experimental (turma de inglês).....	34
Gráfico D: N° de participantes (N=6) que intervieram de forma solicitada no terceiro debate experimental (turma de espanhol) .....	36
Gráfico E: N° de participantes (N=6) que intervieram espontaneamente no terceiro debate experimental (turma de espanhol) .....	36
Gráfico F: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) no terceiro debate experimental (turma de espanhol).....	37
Gráfico G: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de inglês) .....	46
Gráfico H: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de inglês) .....	47
Gráfico I: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de inglês).....	50

Gráfico J: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de inglês).....	51
Gráfico K: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de espanhol).....	55
Gráfico L: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) nas equipas no primeiro e no terceiro debate da turma de inglês .....	56
Gráfico M: Comparação da quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) nas equipas no primeiro e no terceiro debate da turma de inglês.....	60
Gráfico N: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (terceiro debate da turma de inglês).....	61
Gráfico O: Comparação dos níveis de desempenho referentes ao “Desenvolvimento Temático e Coerência” dos participantes (N=6) nas equipas no primeiro e no terceiro debate da turma de inglês .....	61
Gráfico P: Comparação da quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) na audiência no segundo e no quarto debate da turma de inglês.....	64
Gráfico Q: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) na audiência (quarto debate da turma de inglês).....	65
Gráfico R: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de espanhol) .....	69
Gráfico S: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de espanhol) .....	70

## Introdução

O presente relatório foi concretizado no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional*, para a obtenção da profissionalização de ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e aborda como tema principal *O debate na Aula de Língua Estrangeira*. Ao longo deste relatório será descrito, de forma fiel e clara, o projeto de investigação-ação desenvolvido durante o ano de estágio na Escola Secundária Aurélia de Sousa, nas disciplinas de Inglês e Espanhol (2013/2014).

Entenda-se por “investigação-ação” o processo referido por Coutinho (2009), que consiste em quatro fases: a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Na linha de Coutinho *et al.*, estes momentos explicam-se da seguinte forma:

- O desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação;
- O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;
- A observação dos efeitos da acção revestidos da necessária contextualização;
- A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais. (2009:369)

Considerando as fases expostas acima, o tema deste relatório surgiu da necessidade de superar os obstáculos e dificuldades observados em alguns dos alunos, das turmas 10ºD de inglês e 8ºC de espanhol, que serviram como objeto de estudo a este projeto. A análise dos dados recolhidos na fase de observação inicial das aulas lecionadas pelas orientadoras de estágio revelou a pertinência de uma intervenção no que se refere à participação oral dos alunos menos interventivos. Assim, foi desenvolvida uma atividade de debate adequada a estes grupos específicos, com o objetivo de promover a sua envolvimento no decorrer das aulas.

A participação oral desempenha um papel crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é considerado que, através da prática, a competência comunicativa é desenvolvida de forma mais eficaz. No início do reconhecimento da importância deste aspeto, Seliger mencionou que “[...] the more one practices, the better his competence should become.” (1977:264)

A competência comunicativa não se relaciona apenas com a expressão oral, no entanto, segundo Martín Soria (2013) esta habilidade é a mais utilizada e mais complexa de adquirir. Para além disso, considera-se uma capacidade relevante na aprendizagem de uma língua estrangeira, devido à sua frequente recorrência para a expressão de ideias, convicções e afetos. Como adverte Soria:

“La expresión oral es la destreza comunicativa más utilizada y, a la vez, la más compleja de adquirir y perfeccionar. Su empleo revela inmediatamente nuestro nivel de lengua, además de ser también el vehículo propicio para expresar nuestras ideas, convicciones y afectos, es decir, para mostrar nuestra personalidad. También es actualmente la competencia más demandada en el aprendizaje de idiomas.” (Soria, 2013:471)

Quando nos referimos a participação oral, aludimos a qualquer interação verbal na língua meta em contexto de sala de aula, que pressupõe por si uma oportunidade de prática valiosa. Segundo Seliger,

“[...] such interaction consists of an output speech act by the learner and an input speech act from some other speaker. In some cases input will precede output and in other cases the reverse may be true. In the classroom, those providing input to the learner may be the teacher or fellow class-mates.” (1977:265)

Neste projeto uma resposta de “sim” ou “não” não foi considerada na análise quantitativa da participação, porque, apesar de este tipo de resposta significar, na maior parte dos casos, que o aluno recebeu a mensagem ou entendeu o que lhe foi dito, o objetivo principal desta investigação-ação focou-se na promoção e desenvolvimento das intervenções orais. Assim, era esperado que os alunos formassem orações e frases na língua meta e conseguissem interagir de uma forma natural e espontânea. Posto isto, poder-se-á considerar que a participação oral está intimamente relacionada com a competência de expressão e interação oral.

A atividade de debate surgiu como uma estratégia de promoção da intervenção oral dos alunos menos participativos pelo seu carácter completo e abrangente e, acima de tudo, por consistir numa atividade motivante e que leva os alunos a ter vontade de falar. Tal como referiram Alasmari e Ahmed, “Debating is a practice that inspires

learners to open their mouth, get into discussion, defend their own positions, place counter arguments and also conduct research on related issues.” (2013: 147)

A escolha desta atividade em específico deve-se ao amplo leque de vantagens que podem advir da sua utilização, na medida em que, ao implementar o debate na sala de aula de língua estrangeira, não estamos apenas a suscitar o interesse dos alunos para participar, temos também oportunidade de desenvolver uma série de competências linguísticas, sociais e cognitivas. Nesta linha, lê-se em Krieger:

“Debate is an excellent activity for language learning because it engages students in a variety of cognitive and linguistic ways. In addition to providing meaningful listening, speaking, and writing practice, debate is also highly effective for developing argumentation skills for persuasive speech and writing.” (Krieger, 2005:25)

Apesar dos benefícios da utilização da atividade de debate no ensino de uma língua estrangeira, é necessário dar uma especial atenção à forma como a aula é organizada e como os alunos são preparados para a mesma, de forma a obtermos sucesso. Isto é, somente beneficiamos das vantagens referidas anteriormente, se toda a aula e atividade em si forem estruturadas e organizadas adequadamente. Neste sentido, foi adotada uma abordagem *Task-Based Learning* (TBL)/ *Enfoque por Tareas*, ou seja, todas as atividades conduzem a uma tarefa final que é, neste caso, o debate.

Em ambas as turmas foram criadas atividades concretas que permitiram a conceção de ferramentas para usar a língua meta adequadamente, abrangendo todas as competências relacionadas com a língua (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e interação oral).

“Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad” (Zanón, 1999:16)

Posto isto, a atividade de debate que se irá expor ao longo deste relatório não poderá ser analisada de forma isolada, mas sim em contexto de uma sequência didática, porque todos os passos seguidos até à sua execução exercem enorme influência sobre os resultados obtidos.

Este relatório está dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, contextualiza-se o projeto de investigação-ação no que se relaciona com o seu enquadramento teórico e contexto escolar.

No segundo capítulo descreve-se o ciclo zero de investigação, que corresponde ao processo de observação e reflexão até ao reconhecimento da área de intervenção e conceção do modelo de debate que seria implementado. Também neste capítulo, expõem-se as ferramentas de recolha de dados utilizadas ao longo de todo processo.

No terceiro capítulo, descreve-se a implementação das atividades de debate correspondentes ao primeiro ciclo da investigação-ação e expõe-se a análise dos resultados da mesma.

O quarto capítulo diz respeito ao segundo ciclo de investigação e descreve as diferenças observadas no desempenho dos alunos pertencentes à amostra no desenrolar da atividade de debate e pretende, acima de tudo, comparar os aspetos referentes à participação oral dos mesmos antes e depois da implementação deste projeto.

Por último, várias conclusões são apresentadas com base na análise e reflexão sobre os dados obtidos no decurso da implementação deste projeto de investigação-ação.



## Capítulo I: Contextualização da investigação-ação

### 1.1. Enquadramento teórico

#### 1.1.1. A Participação Oral

A participação oral desempenha um papel fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois considera-se uma oportunidade profícua de prática para os alunos que não utilizam a língua meta fora do contexto de sala de aula. A propósito de participação, pode ler-se o seguinte em Seliger:

“The cognitive effects of practice can be described as the counteraction of what Ausubel (1971) calls ‘obliterative subsumption’. In other words, practice aids in the retention of those features which discriminate newly learned concepts from similar previously learned ones.” (1977:263)

No entanto, por motivos afetivos, ocasionais ou cognitivos, nem todos os alunos aproveitam as oportunidades de prática que surgem na aula de língua estrangeira, prejudicando assim o seu processo de aprendizagem. Segundo Seliger, “[...] some learners, because of certain cognitive or affective characteristics, are able to exploit formal learning environments for extensive practice while others derive only limited benefit from formal instruction” (1977:264)

A falta de participação oral pode estar relacionada com vários fatores e por vezes torna-se difícil para o professor identificar qual o principal motivo para a passividade dos seus alunos. Não obstante, será importante relembrar que cada aprendente possui características diferentes relativamente à forma como interage e aprende uma língua estrangeira. Seliger distingue dois tipos de alunos:

“Learners who interact intensively, who seek out opportunities to use L2 and who cause others to direct language at them are termed *high input generators*. Learners who either avoid interacting or play relatively passive roles in language interaction situations are termed *low input generators*.” (Seliger, 1977: 263)

O aprendente que é considerado *high input generator* beneficiará do contexto de sala de aula e também poderá explorar oportunidades de prática fora desse mesmo

contexto. Relativamente aos *low input generators*, estes beneficiarão mais com o ensino formal, mas estarão dependentes dele (ver Seliger, 1997:263). Isto significa que, se estes alunos não participarem oralmente na aula de língua estrangeira, também não haverá outras situações em que a produção oral ocorra.

Pinto refere-se, através de uma metáfora, a estes dois tipos de aprendente: os que viajam pelo Orient-Express e os que preferem o Inter-Rail (ver Pinto, 2009). Por um lado temos um viajante que não tem de se preocupar com os detalhes do percurso. Segundo a autora “the traveller only needs to be ready to receive and to be guided” (Pinto, 2009:216). Por outro lado temos um viajante que cria e é protagonista da sua própria viagem, ou seja, que “organizes his/her programme. [...] does his/her best to attain the goals s/he has in mind and to solve any problem which may arise” (Pinto, 2009:219)

Seja qual for o estilo de aprendizagem do aluno, a promoção da participação oral na aula de língua estrangeira é um aspeto importante no processo de ensino-aprendizagem e na promoção da competência comunicativa. Já que, quanto mais um aluno participa, mais pratica a língua estrangeira, ou seja, como refere Seliger: “The more interactions that take place, the more practice is said to take place” (1977:265). Para além disso, segundo Thornbury, “Speaking is like any other skill, such as driving or playing a musical instrument: the more practice you get, the more likely it is you will be able to chunk small units into larger ones” (2005:6).

### 1.1.2. A Expressão oral

Quando nos referimos à importância da participação oral na sala de aula de língua estrangeira, imediatamente a associamos ao desenvolvimento da expressão oral, uma vez que é através da prática que melhoramos essa competência. Para além disso, a fim de participar é necessária aptidão para tal.

O objetivo do processo de aprendizagem da expressão oral segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994:95) é:

“Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa”.

Posto isto, é de salientar a importância do desenvolvimento desta competência para a comunicação. Para além disso, Soria refere que “La necesidad de enseñar a hablar en público a nuestros alumnos está basada en que esta es una de las principales habilidades requeridas en la vida social y laboral adulta.” (2013:471)

Considerando os aspetos referidos, a expressão oral é, sem dúvida, uma competência essencial. No entanto, a sua aprendizagem é bastante complexa dado as suas características:

“[...] en la comunicación oral predominan los rasgos de inmediatez y espontaneidad, puesto que las intervenciones orales se caracterizan por el poco tiempo del que se dispone para pensar lo que se va a decir y por la presión psicológica de los interlocutores debida a esa premura de tiempo y a la imposibilidad de anular lo ya dicho [...]” (Pinilla, 2004:883)

Em virtude do carácter imediato e espontâneo da oralidade, podemos definir a agilidade, a rapidez e a espontaneidade, como objetivos a atingir nos nossos alunos (ver Pinilla, 2004, 884). No entanto, este grau de competência não é fácil de atingir e para facilitar este processo devemos considerar os seguintes passos no ensino da oralidade:

1. Ensinar previamente algumas formas linguísticas que podem ser usadas na atividade;
  2. Reduzir a complexidade da atividade (ex. familiarizando os alunos com as exigências da atividade; mostrando-lhes atividades semelhantes em vídeo ou como um diálogo);
  3. Dar tempo adequado para planificar a atividade;
  4. Repetir a atividade
- (ver Jack C. Richards, 2008:32-33)

Para além dos aspetos referidos acima, convém considerar a necessidade de desenvolver as estratégias de comunicação na língua meta, dado que nem sempre é possível expressarmo-nos oralmente com a precisão que desejaríamos. A este respeito, Pinilla menciona que: “[...] el estudiante, cuando habla, no siempre es capaz de expresar lo que quiere o de entender lo que escucha – destrezas orales –, así como tampoco lo es de escribir lo que le gustaría comunicar o de comprender lo que lee –

destrezas escritas -, y por tanto, experimenta un problema de tipo comunicativo. En esos momentos, en la mente del estudiante se activan una serie de mecanismo conocidos como *estrategias de comunicación* [...]” (Pinilla, 2004:885)

As estratégias de comunicação permitem-nos superar obstáculos comunicacionais e são utilizadas naturalmente na nossa língua materna. No entanto, é necessário promover esta capacidade na língua estrangeira, pois muitos dos alunos não estão conscientes delas e, por consequência, não usufruem da sua utilização.

Pinilla (2004) apresenta-nos uma tabela com estratégias de comunicação que podemos utilizar na oralidade:

COMPREENSIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN ORAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ignorar palabras</i> no relevantes para la comprensión global del texto, aunque se desconozca su significado.</li> <li>- <i>Buscar información concreta</i>, prescindiendo del resto.</li> <li>- <i>Hacer uso de los conocimientos culturales previos</i>, así como los relacionados con el <i>tema</i> y el <i>tipo de discurso</i>.</li> <li>- Reconocer la relación entre los interlocutores, según el <i>registro</i> que usen y la <i>situación comunicativa</i>.</li> <li>- <i>Deducir el significado de una palabra</i> por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>el contexto lingüístico</i> (léxico, sintáctico y semántico).</li> <li>• <i>la forma de las palabras</i> (similitud con la lengua materna o con otras palabras conocidas en la segunda lengua)</li> </ul> </li> <li>- <i>Utilizar el contexto visual y verbal</i> (gestos, entonación, silencios, pausas) como claves para averiguar la intención del hablante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Peticiones de ayuda al interlocutor</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>• información/confirmación</li> </ul> </li> <li>- <i>Recursos no verbales</i> (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales).</li> <li>- <i>Acuñaciones léxicas</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>• basadas en la lengua materna: traducciones literales y extranjerismos.</li> <li>• Basadas en la lengua meta: creaciones originales propias.</li> </ul> </li> <li>- <i>Recursos a la lengua materna</i> (préstamos y cambios de código).</li> <li>- <i>Paráfrasis</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>• aproximaciones (sinónimos/ hipónimos/ hiperónimos).</li> <li>• descripciones</li> </ul> </li> </ul>

**Tabela 1: Estratégias de Comunicação oral (retirado de Pinilla, 2004:886)**

Algumas das estratégias referidas na tabela anterior foram trabalhadas ao longo deste projeto de investigação-ação, com o objetivo de promover a competência de

expressão oral e, consequentemente, dotar os alunos de aptidão para a participação oral na sala de aula de língua estrangeira.

### *1.1.3. As Atividades de Debate*

As atividades de debate corresponderam à estratégia encontrada para superar a passividade observada nos alunos que fazem parte da amostra deste projeto de investigação-ação, uma vez que permitem uma prática mais centrada no aluno. Na senda de Cheng,

“With a less teacher-centred method, the classes are very likely to be completely different. (...) Although the students are of quite similar background, their behaviour in different classes differs greatly because the practice teachers are experimenting with different methods. When methods of a learner-centred nature are adopted, the classes tend to be much more active.” (2000:442)

Este tipo de atividade pode trazer muitos benefícios aos alunos, pois não só os ajuda a desenvolver as suas competências linguístico-comunicativas (relacionadas com o enriquecimento lexical, a organização sintática, o escutar ativamente, o tomar notas, etc.), como também as suas competências cognitivas (relativas à memória a curto e longo prazo, à classificação, à invenção, à evocação, etc.) (ver Reyes et al 2003:91ss citado por Guerrero, 2006:155)

A escolha deste tipo de atividade específica deve-se ao amplo leque de vantagens que advêm da sua implementação. Segundo Soria,

- “- Es una técnica conocida por los alumnos, lo que crea expectativas de buenos resultados.
- Se puede aprender. El profesor debe servir de guía para que el alumno sepa qué se le está pidiendo y pueda enriquecerse con esta experiencia.
- Crea una interacción entre alumnos: lo que provoca mayores oportunidades de comunicación entre ellos.
- Promueve la reflexión y la ordenación del discurso: habilidades retóricas para poder responder, confirmar o cuestionar los argumentos de la otra parte.”

(2013:472)

Para além das vantagens referidas por Soria (2013), o debate é uma atividade de carácter completo quando nos referimos às quatro competências da língua. Isto é, através deste tipo de atividade é possível desenvolver a audição, a fala, a leitura e a escrita. Alasmari e Ahmed (2013) ilustram assim o referido:

“When debating is used in EFL classes, all four skills of English language (e.g. listening, speaking, reading, and writing) are practiced. Moreover, debaters need to master pronunciation of words, stress, vocabulary, brainstorming, script writing, logic building, argumentation and refutation. So practicing debate in English requires many skills which ultimately lead them to learn English” (2013: 148)

Na comunicação real, as diferentes competências não costumam ser utilizadas de forma isolada, como ocorre muitas vezes em sala de aula. Por isso, ao integrarmos as quatro habilidades numa só atividade, estamos a aproximar-nos do contexto real e a permitir que os alunos as desenvolvam para fazer face às atividades do dia-a-dia na língua meta. Veja-se o que escreve Pinilla:

“[...] En la mayoría de los casos aparecen de forma simultánea, así, por ejemplo, podemos responder a una actividad de comprensión auditiva con otra de expresión escrita, como cuando escuchamos un mensaje de contestador automático y, a continuación, tomamos nota; o también podemos leer un informe escrito y acto seguido realizar un resumen oral ante un auditorio [...]” (2004:883)

Apesar de todas as vantagens que esta atividade possa trazer para a aula de língua estrangeira, é necessário considerar também os pontos mais débeis da mesma. Por exemplo, o facto de os alunos poderem carecer de conhecimentos relacionados com a retórica, ou até mesmo o medo ou vergonha, a possibilidade de se confundir a competitividade com agressividade e a eventualidade de os comentários feitos no debate serem tomados como críticas pessoais (ver Soria, 2013:472). Neste sentido, é necessário tomar providências para que estes aspetos não ocorram e impeçam o desenrolar da atividade ou prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem.

Por último, mas não menos importante, quando uma atividade de debate é implementada na aula de língua estrangeira deve recorrer-se a uma planificação de atividades bem sequenciada e estruturada, para que o aluno se sinta preparado para a mesma.

Segundo Magos Guerrero, o debate “no es una actividad espontánea: debemos recorrer una ruta de acción que va desde la decisión del tema, la selección de los materiales de lectura, la preparación de la participación de los estudiantes, la realización del evento y su evaluación. No basta pedirles a nuestros alumnos que participen en un debate: se trata de guiarlos para que puedan hacer de esta actividad una fuente de experiencias que les permitan el desarrollo profesional y humano”. (2006: 153)

## *1.2. Contexto Escolar*

Este projeto de Investigação-ação foi levado a cabo durante o estágio curricular na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no âmbito do mestrado em ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Assim, considera-se relevante a apresentação de algumas características do contexto escolar.

A Escola Aurélia de Sousa foi fundada em 1948, dando prioridade ao ensino técnico e destinando-se a uma frequência feminina. A mudança das antigas instalações para o edifício que hoje ocupa ocorreu dez anos depois, abrindo portas a mil e quinhentas alunas. Após várias transformações a nível curricular e organizacional, passou de Escola Industrial a Secundária.

Ao longo dos anos esta instituição foi evoluindo e adaptando-se às necessidades, inclusivamente o edifício foi alvo de transformações profundas, através do programa de requalificação das escolas secundárias. Hoje, faz parte do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa e é frequentada por cerca de 1200 alunos.

A escola possui equipamento tecnológico variado nas salas de aula, assim como, computadores, projetores e quadros interativos. Está situada no centro do Porto (Bonfim) e usufrui de fáceis acessos.



**Figura 1: Imagem da Escola Secundária Aurélia de Sousa**

Um questionário levado a cabo no ano letivo de 2006/2007<sup>1</sup> indica que os alunos da Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS) têm como objetivo continuar os estudos na

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013\\_2017.pdf](http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013_2017.pdf)



universidade (94%) e as expectativas relativamente às suas profissões são geralmente elevadas.

Segundo o Projeto Educativo da Escola (PEE)<sup>1</sup>, a principal missão é educar para a cidadania, dando ênfase à qualidade, à exigência e ao rigor do ensino/aprendizagem. Considera-se também o desenvolvimento de uma consciência cívica que requer promoção da liberdade, fomento da responsabilidade, interiorização dos conceitos de solidariedade e tolerância, construção da autonomia e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação transversal a todos os planos da vida escolar.

### *1.2.1 Caracterização das turmas*

As turmas nas quais foi aplicado este projeto de investigação-ação foram o 8°C de Espanhol e o 10ºD de Inglês.

A turma 8°C era constituída por vinte e oito alunos e não possuía nenhum aluno com necessidades especiais educativas. Este grupo inseria-se no nível A2 do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), uma vez que se encontrava no segundo ano de aprendizagem da língua espanhola. Os alunos não apresentavam problemas relevantes no que se refere ao comportamento, e, no geral, revelavam uma boa postura em sala de aula. No entanto, as dificuldades na expressão oral eram notórias. Devido à timidez e falta de recursos linguísticos da maior parte dos alunos, as aulas tendiam a ser silenciosas ou focadas nos alunos mais participativos. Muitas vezes, era difícil promover a participação oral de todos, principalmente na língua meta.

O 10ºD era uma turma de Ciências e Tecnologias e era constituída por vinte e dois alunos, dos quais nenhum apresentava necessidades especiais educativas. O grupo inseria-se entre o nível B1 e o B2 do QECR e, na globalidade, apresentavam aptidão para corresponder às exigências do programa. Ao contrário do grupo referido anteriormente, este era participativo e dinâmico, no geral. A maior parte dos alunos mostrava-se capaz de interagir em sala de aula na língua inglesa. No entanto, era notável a sua heterogeneidade e alguns dos elementos mostravam-se relutantes e raramente participavam espontaneamente. À semelhança do 8°C, não havia registos de problemas disciplinares graves e todos se esforçavam por cumprir os objetivos e superar expectativas.

### *1.2.2. Razões para a escolha das turmas*

No início do estágio foram atribuídas três turmas a cada estagiária: uma de Espanhol e duas de Inglês (duas de 8º e uma de 10º ano). No caso de Espanhol, a escolha do 8º ano foi obrigatória, devido à falta de outras opções. Em relação ao Inglês, a escolha recaiu sobre o 10º ano, pois apesar de ser um grupo dinâmico, havia necessidade de criar neles a capacidade de intervir, para promover e incentivar alguns dos elementos menos participativos.

Tanto na turma de 8º ano de Espanhol, como na de 10º ano de Inglês, foram observadas situações semelhantes. O enfoque tendia a centrar-se nos alunos mais ativos, levando a uma passividade extrema os alunos mais tímidos. Relativamente à turma de 8º ano de Inglês, as intervenções eram mais equilibradas e o nível linguístico dos alunos era considerado muito bom. Por isso, mesmo que à primeira vista fizesse mais sentido comparar duas turmas com a mesma faixa etária, consideramos haver mais semelhanças e maior necessidade de intervir no 10º ano de Inglês.

Para além dos motivos referidos acima, esta opção permitiu a possibilidade de contrastar o impacto e o resultado de uma abordagem semelhante em faixas etárias distintas.

## Capítulo II: Ciclo Zero da Investigação-ação

### 21. Pré-observação, diagnóstico e definição da área de Investigação-ação

O processo de observação é crucial na prática docente, especialmente nesta fase de contacto inicial com a mesma. Através da observação é possível familiarizarmo-nos com o ambiente de sala de aula, com os alunos, com as técnicas e métodos utilizados pelo professor e com toda a dinâmica referente ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Wajnryb, “This ‘silent phase’ or warm-up period, is designed to introduce you to the culture of the classroom in a gentle and non-threatening manner so that you will begin to feel comfortable in what is to become your natural habitat!” (2003:20)

Devido a atrasos na colocação dos estagiários no ano letivo de 2013/2014, a fase de observação das aulas de Inglês e de Espanhol começou apenas na última semana de Outubro e, por isso, não tivemos oportunidade para aproveitar este período na sua totalidade, devido à falta de tempo.

As primeiras observações foram holísticas e gerais, para servir o propósito de adaptação acima referido. *Observação simples* é o termo utilizado pelo autor Alberto B. Sousa (2005:112) para descrever este processo. Posteriormente, foram utilizados métodos de observação mais estruturados e específicos, de forma a recolher dados significativos para este projeto de investigação-ação.

Das observações simples à turma de Inglês (10ºD), foi possível perceber que se tratava de um grupo respeitador. O ambiente era de boa disposição e conseguia-se conciliar o trabalho com alguma descontração, sem se perder a seriedade e responsabilidade necessárias para a aprendizagem. Como este grupo estava habituado à presença de professores-estagiários, não se mostraram incomodados ou distraídos com a presença de um observador.

Relativamente à turma de Espanhol (8ºC), desde uma fase inicial que se revelou um grupo muito tímido e com dificuldades em expressar-se e desenvolver as suas ideias. Este problema era intensificado quando a língua em que se interagia era o Espanhol. No entanto, foi curioso perceber que até mesmo na sua língua materna, estes alunos mostravam dificuldades em estruturar o seu discurso e desenvolver coerentemente as suas ideias.

Estes dois grupos tinham em comum um problema: o carácter ativo e passivo de alguns elementos na participação oral na aula. Isto é, alguns dos alunos participavam

constantemente e outros não intervinham, ou seja, não havia um equilíbrio. No caso da turma de Espanhol, os alunos ativos eram apenas três ou quatro, o que dava da turma uma imagem geral de um grupo pouco interventivo e de difícil participação. Já na turma de Inglês, os alunos passivos existiam em menor número, dando uma ideia global de um grupo dinâmico e participativo. Em qualquer das situações, havia alunos que nunca/raramente participavam oralmente na aula, dificultando o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, dado que as oportunidades para praticarem eram escassas. No Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) é referido que “para que haja desenvolvimento linguístico, (...) é necessária e suficiente uma participação ativa na interação comunicativa.” (Conselho da Europa, 2001:196)

Com o objetivo de recolher dados específicos sobre a participação oral de cada aluno, foi elaborada uma grelha de observação, na qual era registado o número de vezes que cada aluno participava espontaneamente e de forma solicitada (ver Anexo 1). Com esta ferramenta e com a ajuda das orientadoras de estágio, foi possível selecionar seis alunos, de cada turma, com postura passiva e pouco participativa, a fim de serem observados ao longo da implementação do projeto. Ao limitar a amostra a seis alunos, alargamos as possibilidades de uma análise mais pormenorizada e, acima de tudo, permite-nos focar a atenção nos alunos que realmente precisam de ajuda.

Depois de ter sido identificado um problema comum à turma de Inglês e à turma de Espanhol, não restaram dúvidas relativamente à área de investigação-ação. Nesta fase, o rumo desta investigação seguiria o objetivo de superar este desequilíbrio na participação oral e encontrar uma solução para os alunos que nunca ou raramente intervinham. A fim de atingir esta meta, foram escolhidas as atividades de debate, visto que, através delas, é possível criar oportunidades de interação entre os alunos e ao mesmo tempo promover a reflexão, o pensamento crítico e a organização do discurso oral. Nesta oportunidade, convém citar Ebata:

“When learning a new language for global communication, students are required to confidently express their thoughts. In order for students to be vocal, critical thinking skills are essential. The use of debate has been an effective technique for strengthening my students’ speaking and critical thinking abilities”. (2009:35)

Para além disso, o debate permite trabalhar todas as habilidades da língua (ler, escutar, falar e escrever), aproximando-se das necessidades reais de comunicação.

Segundo Pinilla “la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales.” (2004:881)

Por todas as vantagens referidas anteriormente, este projeto de investigação-ação focou-se nas atividades de debate. Foi necessário, então, criar um modelo que preenchesse as nossas expectativas e as necessidades dos grupos. Este processo de idealização da atividade em si não surgiu imediatamente: foi necessário experimentar, analisar e refletir sobre cada tentativa, até chegar ao debate utilizado nos dois ciclos deste relatório. Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre este processo com mais detalhe.

Dito isto, este projeto de investigação-ação foi desenvolvido com base na seguinte pergunta de partida: *Poderá o debate promover a intervenção dos alunos menos participativos na aula de língua estrangeira do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário?*

## 2.2. Instrumentos de Recolha de dados

A seleção dos instrumentos e metodologias para a recolha de dados foi uma necessidade sentida desde uma fase inicial do projeto. Após a definição do objetivo da investigação, que é perceber a pertinência do uso do debate para a promoção da participação oral, surgiu a necessidade de indagar sobre as razões que levam os alunos a não participar, que tipo de interação ou modalidade de trabalho os motiva mais e as suas opiniões e preferências no que se relaciona com a expressão oral em sala de aula.

Tendo em conta o contexto em questão e os objetivos referidos, decidiu-se utilizar um inquérito por questionário composto por apenas seis questões (ver anexo 2), já que “se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy, 1998:186).

Na elaboração dos itens é importante utilizar a língua materna dos alunos (português) de uma forma simples e adequada, de modo a que seja compreensível. Ponderando as vantagens apontadas por Moreira, nomeadamente a “facilidade de tratamento” e a “clareza da interpretação” (2004:124), incluíram-se questões de resposta fechada. Nas palavras de Tuckman (2000:312), no que respeita ao seu posterior

tratamento, estas questões apresentam uma grande simplicidade e rapidez de análise. Por outro lado, o facto de incluírem uma lista de respostas contribui de igual modo para a clareza do seu significado, ajudando à sua compreensão por parte dos inquiridos. Estes poderão responder às questões de uma forma simples e bastante rápida.

Também como ferramenta de recolha de dados, foi utilizada uma grelha de observação (ver anexo 3), que permitiu um estudo completo sobre a participação oral da amostra (seis alunos pouco participativos). Nesta grelha foram incluídos vários aspetos como, a frequência e o tipo de participação (solicitada ou espontânea), a língua utilizada (L1 – Língua materna ou L2 – Língua estrangeira) e a qualidade da mesma, em termos de 1) fluência, 2) correção e 3) desenvolvimento temático e coerência.

Os três descritores relativos à qualidade da participação oral em L2 foram retirados da tabela de avaliação da expressão oral no ensino secundário, do sítio do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional)<sup>2</sup>, assim como os respetivos critérios de avaliação. Os restantes descritores presentes na tabela referida não foram considerados por uma questão de exequibilidade e rigor, pois a avaliação da oralidade não é tarefa fácil devido à sua amplitude. Por isso, a decisão mais apropriada foi focar a atenção apenas no objetivo da avaliação, que consistia na qualidade da participação oral numa atividade de debate, e selecionarmos os campos mais pertinentes à área de investigação, já que, segundo Richards, “[...] the types of criteria we use to assess a speaker’s oral performance during a classroom activity will depend on which kind of talk we are talking about and the kind of classroom activity we are using” (Richards, 2008: 39)

Apresento de seguida os critérios de avaliação dos três descritores referidos acima (fluência, correção e desenvolvimento temático e coerência), para facilitar a interpretação dos dados que surgirão no desenvolvimento deste relatório:

Fluência: O N1 é atribuído quando o aluno produz enunciados muito curtos ou isolados e com muitas pausas, o que exige muito esforço do(s) interlocutor(es). O N2 representa os casos intermédios (entre o N1 e o N3). O N3 pressupõe a produção de um discurso com relativo à-vontade; com pausas para planear e remediar. Neste nível, podem ocorrer eventuais hesitações. O N4 situa-se entre o N3 e o N5. O N5 implica a produção de discursos longos em velocidade regular;

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=430&fileName=TI\\_Ingl11\\_Fev2014\\_CC\\_Parte\\_IV.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=430&fileName=TI_Ingl11_Fev2014_CC_Parte_IV.pdf)

com poucas pausas evidentes; com ritmo adequado e com algumas hesitações ocasionais.

Correção: No N1, o aluno usa, com um controlo muito limitado: poucas estruturas gramaticais simples; um repertório de palavras/expressões memorizado. Neste nível, a pronúncia é entendida com algum esforço. O N2 está entre o N1 e o N3. O N3 refere-se à utilização de estruturas gramaticais simples e vocabulário elementar com correção. A pronúncia é claramente inteligível. O N4 encontra-se entre o N3 e o N5. O N5 significa que o aluno usa com correção geralmente elevada: estruturas gramaticais variadas e com alguma complexidade, bem como vocabulário adequado. A pronúncia e a entoação são geralmente claras e naturais. Neste nível, os erros ocasionais não perturbam a comunicação.

Desenvolvimento temático e coerência: O N1 corresponde ao aluno que fornece informações básicas e liga palavras ou grupos de palavras apenas com conectores simples (ex. “but” e “and”). O N2 situa-se entre o N1 e o N3. O N3 significa que há capacidade para fornecer informação simples e direta, exprimindo o essencial e ligar frases simples com conectores simples (ex. “and”, “but”, “so” e “because”). O N4 está entre o N3 e o N5. O N5 é atribuído quando o aluno desenvolve os temas apresentados, mesmo os menos habituais, com consistência, apresentando informação e argumentos relevantes. Neste nível, o aluno tem capacidade para utilizar mecanismos de coesão com eficácia.

Para além desta grelha de observação, nas aulas onde era desenvolvida a atividade de debate, era entregue um questionário para comprovar os resultados da observação direta e recolher a opinião e autoavaliação dos alunos.

Em modo de resumo, as ferramentas de recolha de dados escolhidas para analisar, avaliar e estudar este projeto de investigação-ação foram essencialmente duas: a grelha de observação direta e o questionário. Foram utilizadas duas grelhas de observação direta: a grelha inicial (anexo 1) e a grelha de observação em aula de debate (ver anexo 3) e foram entregues três questionários diferentes: o questionário inicial (ver anexo 2); o questionário do debate em que os participantes assumiam um papel nas

equipas (ver anexo 4) e o questionário do debate em que amostra assumia um papel na audiência (ver anexo 5).

### *2.3. Análise e reflexão dos dados obtidos através do questionário inicial*

Como referido anteriormente (ver p. 23 deste texto), o objetivo deste questionário inicial (ver anexo 2) estava relacionado com a recolha das opiniões dos alunos relativamente à sua participação oral e aos seus gostos e preferências. Desta forma, revelou-se mais fácil a tomada de decisões para a introdução deste projeto de investigação-ação.

Apresenta-se de seguida os resultados e a análise dos mesmos:

Na turma de Inglês (10ºD), dezanove alunos foram inquiridos, dos quais nove rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos.

Na turma de Espanhol (8ºC), vinte e oito alunos responderam a este questionário, dos quais treze rapazes e quinze raparigas, com idades entre os treze e os catorze anos.

#### **Primeira Pergunta:**

*Costumas participar oralmente nas aulas de inglês/espanhol?*

As respostas a esta pergunta confirmaram o que já tinha sido observado anteriormente. Uma grande parte (75%) dos alunos da turma 8ºC (Espanhol) responderam “Às vezes” e apenas uma minoria (10%) optou por “Muitas vezes” e “Sempre”.

No caso de Inglês, a percentagem de alunos participativos é maior que em Espanhol, pois 31% considera participar “Muitas vezes” e “Sempre”. No entanto, a maior parte dos alunos (42%) optou pela opção “Às vezes” e 26% admite participar “Raramente”.

#### **Segunda Pergunta:**

*Se respondeste a) Nunca; b) Raramente ou c) Às vezes na questão 1, quais as razões que te levam a não participar?*

A opção mais escolhida, tanto na turma de Espanhol (32%) como na turma de Inglês (31%) foi “Tenho medo de errar”, o que revela alguma insegurança ou medo da parte



dos alunos para arriscar. Também grande parte dos alunos de Espanhol (21%) selecionou a opção “Tenho dificuldades em expressar-me oralmente” e em Inglês, 21% dos alunos atribuem a causa do déficit de participação oral à sua timidez.

As respostas mais comuns de ambas as turmas mostraram que havia a necessidade de trabalhar no processo *pre-speaking*. Isto é, preparar os alunos antes da sua participação oral para que estes percamos o medo, superemos as dificuldades e a sua timidez.

### **Terceira Pergunta:**

*Qual das seguintes modalidades de trabalho te motiva mais para participar?*

A opção “grupos pequenos” foi escolhida por 50% dos alunos de Espanhol e 42% dos alunos de Inglês, deixando no final das suas preferências o “trabalho individual” (0% em Espanhol e apenas 5% em Inglês).

### **Quarta Pergunta:**

*Quando participas, usas a língua espanhola/inglesa?*

Na fase de pré-observação, já tinha sido reparado que os alunos de Espanhol tendem a misturar a língua meta com a sua língua materna devido às semelhanças e, muitos deles, ao participarem, acabam por falar em português. Este questionário confirmou este aspeto com 57% dos alunos a afirmarem que só “Às vezes” usam a língua espanhola para participar.

No caso de Inglês, os alunos dividem-se entre “Às vezes” (31%) e “Sempre” (31%), com uma percentagem de 26% em “Muitas vezes”. Portanto, poder-se-á concluir que a maior parte dos alunos participa na língua meta. No entanto, 42% dos inquiridos expressam algumas dificuldades neste aspeto.

### **Quinta Pergunta:**

*Como classificas a tua participação oral?*

A turma de Espanhol avalia a sua participação oral entre o “Suficiente” (71%) e “Boa” (25%). Os alunos de Inglês optaram maioritariamente (47%) pelo “Suficiente”, mas também há registos significativos em “Boa” (21%) e “Muito Boa” (15%).

Pelas observações efetuadas antes da entrega do questionário inicial, conseguimos aferir que os alunos mais ativos não apresentam dificuldades na participação oral, mas os que não se sentem tão à vontade, padecem de alguns bloqueios quando têm de falar.

Por isso, apesar de esta “autoavaliação” ser positiva, não deixaremos de estar atentos aos casos mais sensíveis.

#### **Sexta Pergunta:**

*Em que tipo de atividades gostas mais de participar oralmente? Assinala-as por ordem de preferências: 1-4, sendo que 1 se refere a gostas muito e 4 a não gostas.*

Os resultados a esta pergunta foram surpreendentes, pois por um lado, a maior parte dos alunos de Inglês mostrou-se muito interessada nas atividades de debate, contando com 57% dos alunos a votarem para o primeiro lugar da mesma. Por outro lado, os alunos de Espanhol, mostraram-se relutantes e 39% deixou o debate para último, dominando a opção “responder às perguntas da professora” em primeiro lugar, com 35% dos alunos a preferirem este tipo de atividade.

Estes resultados indicaram que se aproximava um grande desafio. Por um lado, estar à altura das expectativas dos alunos de Inglês e por outro convencer o 8ºC a participar em atividades que constituíssem um desafio maior do que a mera resposta às perguntas do professor.

#### *2.4. Atividades Experimentais e Idealização do Modelo de Debate Final*

Depois da fase de familiarização com as turmas, análise e reflexão sobre os dados recolhidos (grelhas de observação e questionários iniciais) e de ter tido o primeiro contacto com a turma na finalidade de professora, aproximou-se o momento de criar o modelo de debate que serviria para superar os obstáculos identificados.

Em primeiro lugar, foram feitos debates experimentais com ambas as turmas para perceber a reação dos alunos e as suas dificuldades. Esta fase foi crucial para definir os vários passos da atividade, as suas regras e definições em geral.

##### *2.4.1. Primeiro debate experimental*

O primeiro debate experimental foi implementado no dia 12 de novembro de 2013, na primeira aula (também denominada “Aula Zero”) em língua inglesa no 10ºD. O tema relacionava-se com a unidade *1.4 Student Exchange* (Xplore10, 2013:44) e tratou-se de uma boa oportunidade para uma atividade deste género, já que se puderam

abordar vantagens e desvantagens de estudar fora do país. Apesar de ter sido o primeiro contacto com a turma enquanto professora, decidiu-se arriscar e experimentar algo de novo, sem qualquer tipo de receios ou inseguranças.

Para introduzir o tema de forma motivante, foi projetado um vídeo que levou a uma discussão e chuva de ideias (*brainstorming*) sobre o assunto da aula. Esta fase permitiu-nos a revisão e introdução de vocabulário relacionado com o intercâmbio de estudantes (ver Anexo 6).

Verificou-se, desde esta fase inicial, como era importante que os alunos partissem de conhecimentos prévios e construíssem uma base sólida de vocabulário e de expressões com vista ao sucesso de qualquer atividade de produção oral ou escrita. Esta pré-atividade corresponde à “primeira fase” de qualquer atividade de expressão oral referida por Pinilla (2004:890) e também à “etapa de preparação” mencionada por Magos (2006:157). Neste sentido, foi investido algum tempo em atividades de preparação para o debate e também de compreensão leitora de um texto para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o tema.

Com o objetivo de fornecer aos alunos a linguagem adequada à manutenção de um debate coeso, foi elaborada uma ficha com expressões de opinião (ver Anexo 7). Assim, os alunos tiveram acesso a todas as ferramentas necessárias à construção de um discurso completo, compreensível e, principalmente, próximo de uma situação de interação real e natural.

Para além do referido acima, foi considerada de elevada importância a clareza das instruções da atividade de debate, para que os alunos não se sentissem desorientados e soubessem exatamente o que era esperado do seu desempenho. Por isso, as instruções foram dadas com o suporte de uma apresentação em PowerPoint (ver Anexo 8) de forma clara e objetiva. A este respeito, Gelabert, Bueso e Benítez advertem:

“[...] para realizar cualquier actividad de expresión oral es muy importante que los alumnos tengan claro el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad para saber qué pasos deben dar para realizarla” (2002:39 citado por Pinilla, 2004:890)

O debate propriamente dito exigia a divisão da turma em duas grandes equipas (uma a favor e outra contra) e a sua estruturação em quatro fases: 1. Formulação e organização dos argumentos que defendem a posição da equipa em que estão inseridos;

2. Apresentação dos argumentos; 3. Preparação da refutação e 4. Apresentação dos contra-argumentos. A partir deste modelo, os alunos tinham de trabalhar em grande grupo, o que, por vezes, tornou o equilíbrio desejado difícil de alcançar devido ao número elevado de elementos em cada um dos grupos.

As várias fases desta atividade de debate requeriam a ponderação dos três passos principais estabelecidos pela retórica clássica (*inventio*; *dispositio*; *elocutio*). Na primeira fase, o grupo tinha de discutir entre si as suas ideias e identificar os argumentos mais relevantes para defender a sua posição (*inventio*). Seguidamente, cada membro participava oralmente na sequência da atividade, apresentando os argumentos de forma coerente e ordenada (*dispositio*) e fundamentando-os o melhor possível, com linguagem adequada ao contexto de debate (*elocutio*). Nesta fase, enquanto um grupo apresentava os seus argumentos, o outro anotava a informação que escutava para, posteriormente, preparar a refutação.

Já que era a primeira vez que uma atividade deste género era implementada, foi criado um sistema de pontos, para que os alunos seguissem as regras do debate. No entanto, revelou-se desnecessário manter este procedimento nas atividades seguintes devido à postura motivada e de trabalho apresentada pelos grupos.

Apesar da turma de Inglês ter reagido a este primeiro debate experimental de forma bastante motivada e entusiástica, surgiram algumas falhas no decorrer da atividade e também no que se refere à qualidade da expressão oral relativamente aos descritores apresentados anteriormente (fluência; correção; desenvolvimento temático e coerência) (ver p. 24-25 deste texto). A não utilização de marcadores de discurso, a falta de coerência e a dificuldade no desenvolvimento das ideias, foram alguns dos problemas identificados neste experimento. Para além disso, o centro da questão deste projeto de investigação-ação parecia não sofrer alterações, porque os alunos menos participativos continuavam a passar despercebidos na dinâmica da atividade.

#### 2.4.2. Segundo debate experimental

A segunda atividade de debate experimental foi introduzida no dia 3 de dezembro, na segunda regência da mesma turma de inglês (10ºD). O tema inseria-se na unidade 1.5 *Erasmus Spirit* (Xplore10, 2013:48)

No processo de planificação deste debate, foram tidas em conta as dificuldades e falhas observadas no debate anterior. Por isso, todas as alterações ao modelo apresentado anteriormente tinham como objetivo colmatar essas lacunas.

Em primeiro lugar, a turma foi dividida em grupos mais pequenos (seis grupos de quatro alunos), para que não houvesse tanta dispersão e fosse possível uma organização mais eficaz. Ou seja, em vez de haver uma equipa a favor e outra contra, cada turma defendia um país, como sendo o melhor destino para fazer o programa ERASMUS. Esta aula surgiu no seguimento da Regência número um, na qual os alunos tiveram acesso a informação real e variada sobre cada país. Por isso, uma vez mais, foi tida em consideração a importância da construção de boas bases sobre o tema e a relevância de uma abordagem motivante através de materiais verdadeiros.

Para além da alteração na dinâmica dos grupos, foi também ponderado insistir em alguns aspetos linguísticos. Por conseguinte, foi reservada uma parte da aula, antes do debate, destinada a praticar as expressões utilizadas para opinar, concordar, discordar, adicionar ideias e interromper (ver anexo 9). Na primeira parte da atividade, em grupos, os alunos tiveram de colocar os balões de fala com as diferentes expressões na sua categoria correspondente, para que pudessem rever ou introduzir o léxico necessário. Posteriormente, cada grupo recebeu um tema de forma aleatória para debater entre si (ver anexo 10). O objetivo residia em usar o máximo de expressões possível enquanto discutiam o tema dado. Deste modo, foi dada aos alunos a oportunidade de praticar a língua com um enfoque particular na sua forma. Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* (CVC), “[...] estos ejercicios brindan al alumno la oportunidad de usar la lengua centrando su atención en su forma y en sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras situaciones de comunicación”.

A segunda atividade de debate experimental, apresentou uma ligeira evolução relativamente a alguns aspetos como a organização dos grupos, a utilização de linguagem mais apropriada e a construção de um discurso coeso. No entanto, o resultado ainda não era satisfatório. A insatisfação sentida devia-se, principalmente, ao facto de os alunos menos participativos continuarem a ser pouco espontâneos e, também, porque este modelo se afastava um pouco do que é realmente um debate.

Segundo Alasmari e Ahmed:

“Debating is a formal method of interactive and representational argument (Debate, n.d.) aimed at persuading judges and audience. It is a rhetoric practice in which different strategies of logic building as well as delivery are used to pull in the target audience to a conclusion on a controversial issue.” (2013: 147)

Ademais, foi observado que muitos dos argumentos apresentados não eram refutados e, por vezes, alguns alunos apresentavam-se desatentos à participação dos colegas. Por isso, teriam de ser encontradas soluções para: 1. Os alunos menos participativos intervirem espontaneamente; 2. A dinâmica dos grupos ser mais eficaz, seguindo as características de um debate; 3. Cativar a atenção de todos os alunos enquanto os outros colegas participam; 4. Organizar a sequência do debate.

Nesta aula foram utilizadas, pela primeira vez, as fichas de observação referidas no ponto 2.2. *Instrumentos de Recolha de dados* (ver anexo 3), para avaliar a participação oral dos seis alunos pertencentes à amostra. Estas grelhas foram preenchidas pela professora-estagiária Virgínia Cruz.

Os resultados refletem os aspetos referentes à quantidade e qualidade da participação oral dos alunos e permitem-nos uma análise mais concreta dos mesmos. Os gráficos apresentados de seguida (Gráfico A e Gráfico B) mostram se os alunos da amostra participaram de forma solicitada ou espontânea e em que língua (português ou inglês).

Quando se refere a participação solicitada, pretende-se transmitir que os alunos apenas interferiram no debate a pedido da professora: através de uma questão ou, simplesmente, um pedindo-lhes que se expressem. A participação espontânea caracteriza-se pelo seu carácter voluntário, isto é, o aluno intervém por livre e espontânea vontade.

Esta diferenciação é considerada importante na análise dos dados porque, relembrando o objetivo deste projeto, pretende-se que os alunos menos participativos se sintam confortáveis e motivados ao ponto de conseguirem imiscuir-se ativamente nas atividades e praticar a língua estrangeira (L2) em sala de aula.

Através da análise dos gráficos apresentados abaixo, é possível concluir que os alunos da amostra da turma 10ºD usaram sempre a língua inglesa (L2) para interagir.

Não obstante, verifica-se ainda alguma resistência a um envolvimento natural e voluntário, uma vez que apenas dois alunos participaram espontaneamente.

Gráfico A: N° de participantes (N=6) que intervieram de forma solicitada no segundo debate experimental (turma de inglês)

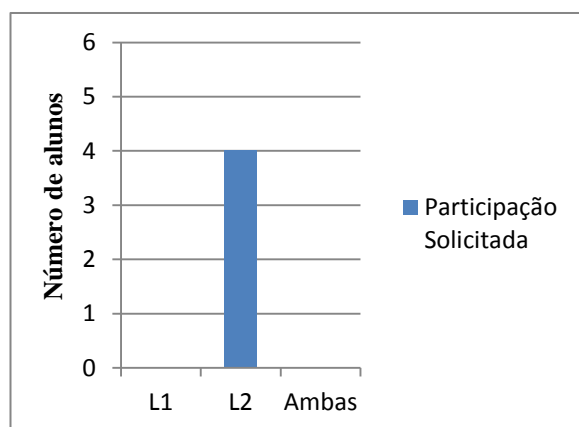
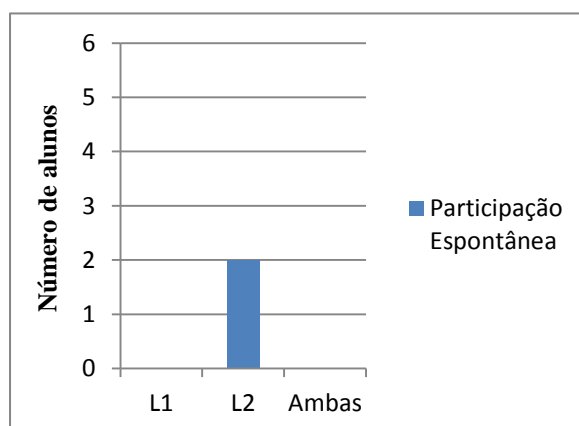


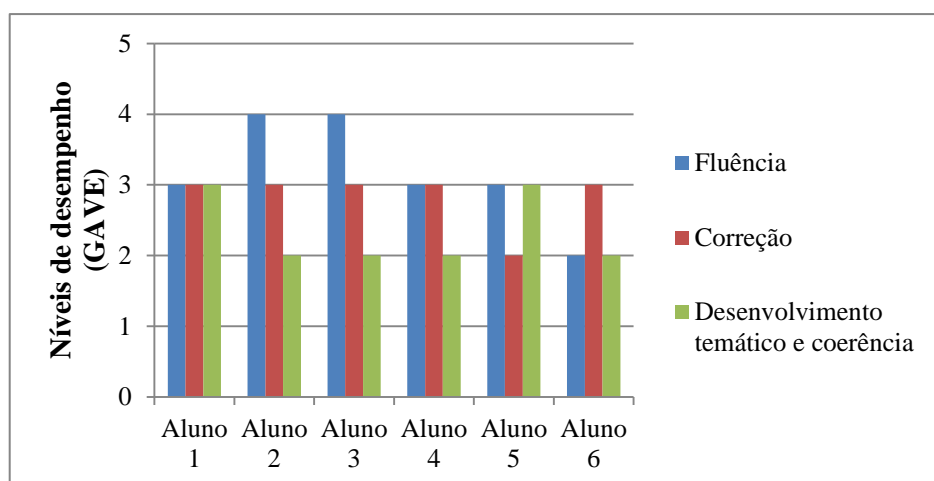
Gráfico B: N° de participantes (N=6) que intervieram espontaneamente no segundo debate experimental (turma de inglês)



O gráfico que se segue (Gráfico C) diz respeito à qualidade da participação oral da amostra (seis alunos) no âmbito da fluência, correção e desenvolvimento temático e coerência. Deve lembrar-se que tanto os descritores como os níveis de desempenho apresentados foram retirados do sítio do GAVE e estão expostos com mais detalhe no ponto 2.2. *Instrumentos de recolha de dados* (ver p. 24-25 deste texto).

Os níveis de desempenho considerados no gráfico C são uma média das participações orais dos seis alunos da amostra.

Gráfico C: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) no segundo debate experimental (turma de inglês)



Como se pode observar, os alunos apresentaram níveis satisfatórios de fluência e correção. No entanto, o desenvolvimento temático e coerência revelaram alguma debilidade. Por isso, nas aulas e atividades seguintes, teve-se em conta o objetivo de melhorar este aspeto em particular.

#### 2.4.3. Terceiro debate experimental

No dia 29 de Janeiro, foi implementada a terceira atividade de debate experimental com a turma de espanhol (8<sup>o</sup>C). Depois dos resultados dos questionários, que mostraram que os alunos não estavam habituados nem interessados neste tipo de interação, e depois de conhecer um pouco melhor o grupo, foi sentido algum receio nesta fase. A idade e o nível dos alunos tiveram de ser cuidadosamente considerados na planificação e execução da atividade para que a mesma tivesse sucesso.

Dado o seu nível elementar de língua, o debate foi implementado depois da introdução de vocabulário e de estruturas referentes ao tema, para evitar sobrecarregar os alunos com demasiada informação. Neste sentido, depois de se saber que o grupo se sentia familiarizado com o tema, foi introduzido o terceiro experimento na sétima regência, que se inseria na unidade 7 *¿Consumistas, nosotros?* (Español2, 2013: 72)



Neste debate, foi tido em conta tudo o que se tinha aprendido com as experiências anteriores com o 10ºD. Para além disso, a atividade foi adaptada à idade e ao nível dos alunos em questão. Por exemplo, o tema do debate foi bastante acessível (“¿Puede el dinero comprar la felicidad?”) e a formulação dos argumentos facilitada através da apresentação de várias frases (ver anexo 11) e também auxiliando os alunos individualmente.

Desta vez, os grupos eram constituídos por quatro alunos para a primeira fase, que consistia na enunciação e organização de argumentos, e, posteriormente, para o debate propriamente dito, a turma estava dividida em dois grandes grupos, seguindo o modelo “prós e contras”.

Após a fase de enunciação e organização dos argumentos que iriam apresentar oralmente, foi sugerido aos alunos que praticassem a dinâmica da atividade entre si, aproveitando os pequenos grupos que estavam já formados. Assim, podiam adaptar-se lentamente e habituar-se ao tipo de discurso através da utilização de expressões, vocabulário e estruturas adequadas. Com isto, era esperado que os alunos menos seguros se sentissem mais confortáveis quando se apresentassem perante toda a turma.

A atividade decorreu normalmente e os alunos conseguiram perceber como funcionava um debate. Este aspeto é considerado bastante positivo, visto que para muitos dos alunos era a primeira vez que se envolviam numa atividade deste género. No entanto, foi notado que vários aspetos teriam de ser melhorados e, portanto, ainda não se estava perante o modelo de debate perfeito.

Para além de a estruturação e desenvolvimento da atividade em si terem de sofrer alterações para o seu sucesso, houve também vários aspetos que teriam de ser considerados na turma de 8º ano devido à sua idade e nível de língua. Muitos dos elementos careciam de ideias e aptidão para desenvolverem argumentos suficientemente fortes ou válidos. Por isso, após refletirmos sobre esta experiência, foi concluído que nos próximos debates, faria sentido criar uma atividade com uma lista de vantagens e desvantagens a fim de facilitar o processo e motivar os alunos a interagirem na língua espanhola. Assim, o vocabulário e as ideias não seriam um problema, na medida em que a turma teria acesso a tópicos sobre o tema.

Nesta aula foram também utilizadas as grelhas de observação referidas no ponto 2.2. *Instrumentos de Recolha de dados* (ver p. 24 deste texto), para avaliar a participação oral dos seis alunos pertencentes à amostra. Estas grelhas foram preenchidas pela professora-estagiária Virgínia Cruz.

Como se pode verificar através dos gráficos D e E, apesar de a língua estrangeira (L2) ter sido usada com frequência, o recurso à língua materna (L1) ainda ocorreu e, para além disso, apenas dois dos seis alunos da amostra participaram espontaneamente na atividade. Os restantes quatro apenas intervieram porque lhes foi solicitado. Por isso, apesar de os níveis de participação oral terem aumentado relativamente a uma aula sem debate, continuamos a notar falta de iniciativa da parte dos participantes.

Gráfico D: N° de participantes (N=6) que intervieram de forma solicitada no terceiro debate experimental (turma de espanhol)

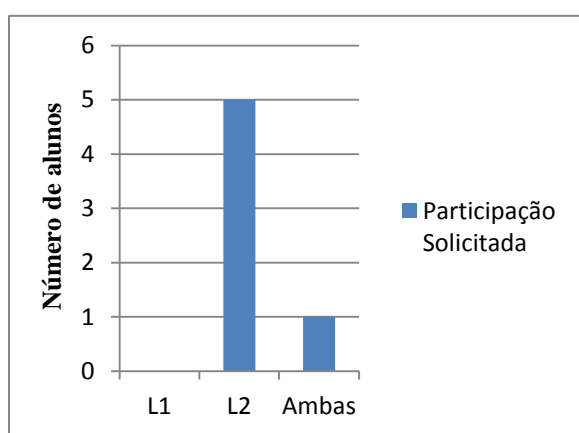
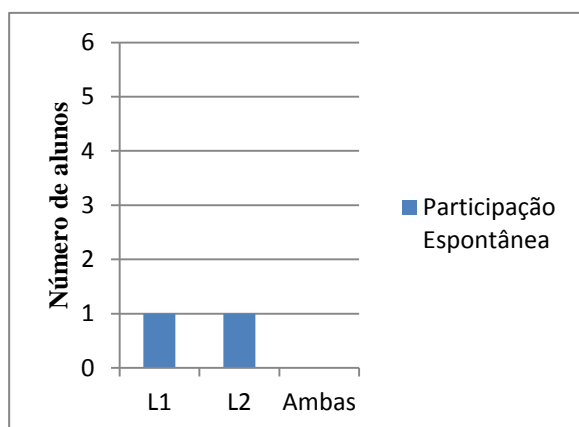
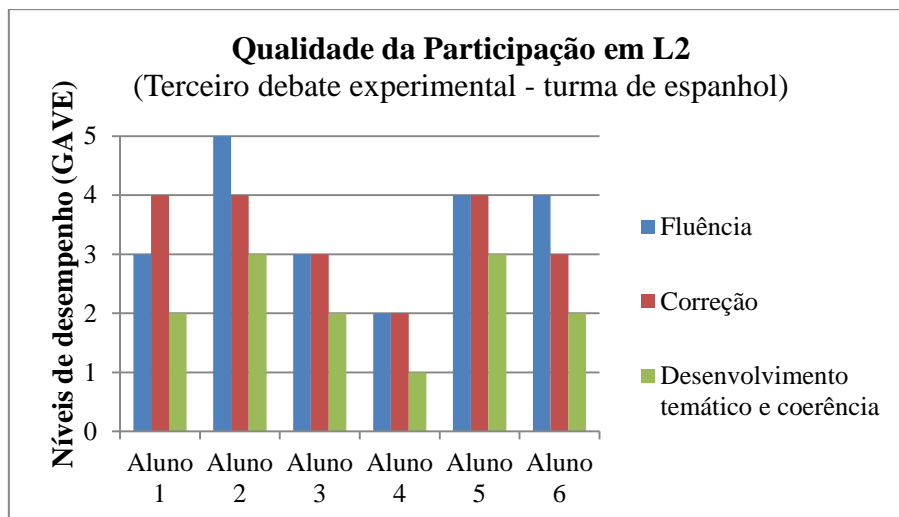


Gráfico E: N° de participantes (N=6) que intervieram espontaneamente no terceiro debate experimental (turma de espanhol)



Também no que se refere à qualidade da participação oral foi notável a necessidade de melhorias, principalmente, no âmbito do desenvolvimento temático e coerência.

Gráfico F: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes no terceiro debate experimental (turma de espanhol)



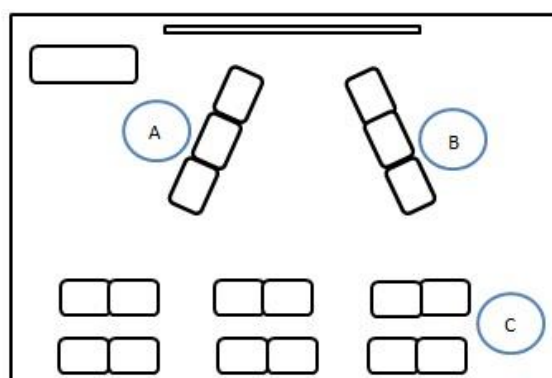
#### 2.4.4. Modelo de debate final

Após a análise e reflexão sobre os resultados extraídos das três atividades de debate experimentais referidas no ponto anterior e depois de várias leituras sobre a implementação deste tipo de atividade em sala de aula, foi possível conceber o modelo de debate adequado para servir o propósito deste projeto de investigação-ação, que era promover a intervenção dos alunos menos participativos na aula de língua estrangeira.

Em primeiro lugar, a dinâmica de grupos foi novamente alterada, passando a três grupos: duas equipas de cinco alunos cada (uma a favor e outra contra o tema) e a audiência composta pelos restantes elementos da turma. A posição afirmativa ou negativa das equipas era dada de forma aleatória para que não houvesse sentido de injustiça, pois muitas vezes os alunos optavam na sua maioria por um dos lados do debate. No entanto, o interesse desta atividade é, precisamente, o facto de dar oportunidade aos alunos para verem “o outro lado da moeda”.

Com estes três grupos definidos, foram combinadas diferentes dinâmicas numa só atividade: trabalho em grupo, individual e em pares, pois as equipas trabalhariam em grupo e a audiência teria momentos de trabalho individual e outros momentos de trabalho a dois, que serão expostos posteriormente com mais detalhe.

A disposição das mesas na sala de aula também foi uma das alterações feitas: na frente da sala ficaram as mesas das equipas (A e B) de frente umas para a outras, com alguma inclinação para que conseguissem também ter contacto visual com a audiência (C):



**Figura 2: Planta da sala de aula durante as atividades de debate**

Esta disposição das mesas para além de motivar os alunos, por apresentar uma situação diferente ao normal, permitia que estes ficassem fisicamente uns em frente aos outros a fim de não puderem nem esconder-se nem evitar participar.

As equipas e a audiência tinham tarefas completamente diferentes, mas todos os alunos usufruíam da oportunidade para desenvolver as quatro competências da língua, ainda que o papel das equipas exigisse uma postura mais interventiva e um nível de exposição mais elevado.

Pelo facto de cada grupo ter uma experiência diferente, foi considerado importante mudar a posição de todos os alunos quando se repetia este tipo de atividade. Isto é, os alunos que no primeiro debate desempenhavam um papel nas equipas, no segundo debate ficariam na audiência e vice-versa.

A tabela 1, apresentada abaixo, pretende expor as diferentes fases da atividade de debate, assim como a função de cada grupo:

	<b>Equipas</b>	<b>Audiência</b>
<b>Primeira Fase</b>	- Preparam cinco argumentos para defender a sua posição (a favor ou contra). (ver anexo 12)	- Prevê cinco argumentos a favor e cinco argumentos contra em pares.
<b>Segunda Fase</b>	- Apresentam os seus argumentos. - Preenchem uma ficha com os argumentos apresentados pela equipa adversária. (ver anexo 13)	- Preenche uma ficha com os argumentos apresentados pelas equipas e avalia as mesmas. (ver anexo 14)
<b>Terceira Fase</b>	- Preparam a refutação baseando-se nos argumentos registados na ficha.	- Partilha a informação registada nas fichas e comenta a sua avaliação em pares.
<b>Quarta Fase</b>	- Apresentam a refutação aos argumentos apresentados.	- Preenche a ficha com os contra-argumentos apresentados pelas equipas. (ver anexo 15)
<b>Quinta Fase</b>	- Acrescentam alguns comentários que considerem pertinentes e respondem às perguntas da audiência.	- Faz perguntas às equipas e dá a sua opinião sobre o tema. - Decide a equipa vencedora

**Tabela 2: Fases da atividade de debate e funções de cada grupo**

Na primeira fase da atividade de debate definitiva, as equipas trabalhavam em grupo para decidirem quais os argumentos que apresentariam no debate. Para isso, utilizavam uma ficha que servia para os relembrar da importância deste passo e para os orientar na organização dos argumentos.

O facto de os alunos trabalharem em grupo nesta fase ajudava-os a ter ideias, a adquirir vocabulário e expressões e também a interagir na língua meta uns com os outros. Raquel Pinilla Gómez refere que “[...] la interacción oral – es decir, la conversación, la práctica comunicativa en parejas o grupos – parece la manera más eficaz de aprender a desarrollar la expresión oral.” (2004: 889)

A audiência preparava-se para o debate através de um trabalho em pares, no qual teriam de prever cinco argumentos a favor e cinco argumentos contra o tema do debate. Assim, facilitava-se o processo de audição que se seguia e promovia-se a interação oral entre os alunos.

Na segunda fase, as equipas apresentavam os argumentos de forma ordenada. Isto é, primeiro a equipa afirmativa apresentava todos os seus argumentos sem ser interrompida e, posteriormente, a equipa negativa expunha os seus. Enquanto uma equipa se pronunciava, a equipa adversária e a audiência tomavam notas de todos os pontos levantados na ficha destinada a esse efeito.

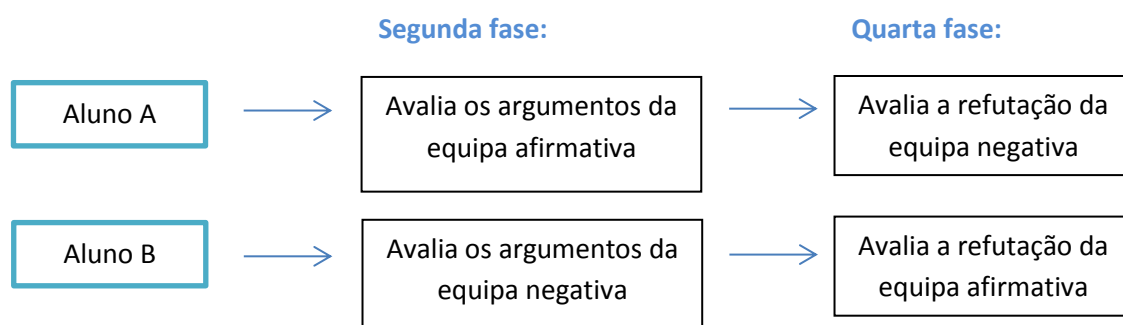
Neste momento, a audiência continuava com uma dinâmica de pares, pois, apesar de a observação e audição do debate ser um processo individual, cada elemento estava atento a equipas diferentes. Neste sentido, em cada par havia um aluno A, que tomava atenção a tudo o que era referido pela equipa “afirmativa”, e um aluno B, que focava a sua atenção na equipa “negativa”.

Na terceira fase, as equipas voltavam a reunir-se para comparar os seus apontamentos e ideias e prepararem a sua refutação. Para isso, utilizavam a ficha que tinham preenchido anteriormente com os argumentos da equipa adversária e organizavam as suas respostas (contra-argumentos) na mesma ficha, pois esta continha um espaço para o efeito.

Enquanto as equipas se envolviam no processo descrito acima, a audiência partilhava os seus dados e avaliações em pares. Ou seja, neste momento, o aluno A e o aluno B possuíam informações diferentes, mas complementares e, ao compararem as suas notas, adquiriam uma ideia global de todo o debate. Os elementos da audiência podiam também comparar a informação semelhante (aluno A com aluno A e aluno B com aluno B) para se assegurarem que tinham interpretado bem e tinham escutado toda a informação fornecida pelas equipas.

A quarta fase consistia no processo de refutação. As equipas apresentavam os contra-argumentos de forma ordenada: a equipa negativa era a primeira a expor as suas ideias e a afirmativa a segunda.

A audiência preenchia o verso da ficha que lhe tinha sido entregue e anotava e avaliava os contra-argumentos apresentados pelas equipas. Neste momento, o aluno A focava a sua atenção na equipa negativa e o aluno B focava-se na equipa afirmativa. Isto é, cada elemento da audiência apontava e classificava as respostas aos argumentos nos quais se tinha centrado na segunda fase. Como, à primeira vista, esta dinâmica pode parecer um pouco complexa, apresenta-se o seguinte esquema da mesma:



**Figura 3: Esquema da dinâmica de foco de observação da audiência (aluno A e B) na atividade de debate**

Ainda nesta fase, havia uma discussão aberta, isto é, sem ordem definida, na qual os alunos (equipas e audiência) interagiam livremente e, se fosse o caso, tiravam algumas conclusões relativamente ao tema abordado. Era neste momento que a audiência tinha oportunidade de fazer perguntas, dar a sua opinião e ter um papel mais ativo na atividade. Por isso, era esperado que todos os alunos da audiência participassem neste momento do debate.

Nesta etapa, a audiência analisava as fichas preenchidas ao longo da atividade e decidia a equipa vencedora, baseando-se nas classificações dadas.

Para cada etapa da atividade de debate era estipulado um tempo específico, para os alunos conseguirem gerir o seu trabalho e as suas intervenções de forma a ser equilibrado e exequível numa aula de 90 minutos. Sobre a importância de um bom domínio do tempo, refere Magos:

“El manejo de los tiempos es de gran importancia no solamente por ajustarse a la duración de la clase o sesión de trabajo, sino también para promover que los alumnos realicen síntesis conceptuales y no divaguen; en este sentido es necesario que el moderador cuente con un cronómetro y que anuncie la duración máxima de una intervención (casi siempre dos minutos como máximo).” (2006: 161)

A inclusão das fichas para orientar os alunos ao longo da atividade (anexo 12, 13, 14 e 15) mostrou-se um elemento fundamental para o sucesso da mesma, pois nos debates experimentais, foi observado que muitos alunos não escreviam um guião, nem tiravam notas enquanto os colegas apresentavam as suas ideias, deixando muitos argumentos sem refutação.

Alguns professores tendem a assumir que os seus alunos possuem naturalmente a capacidade de tomar iniciativa para escrever um rascunho ou um guião, para tirar apontamentos, para esquematizar as suas ideias, etc. No entanto, A verdade é que a maior parte dos alunos necessita de ser orientado nestas tarefas. Segundo Magos:

“Una actitud muy difundida entre los maestros universitarios es asumir que sus alumnos son capaces de realizar de manera perfecta una serie de actividades académicas en donde entran en juego sus competencias lingüístico-comunicativas: escuchar una clase, tomar notas, escribir un ensayo, derivar un cuestionario, participar en un debate, etc. Muchas ocasiones no es así: nuestros alumnos presentan algunas debilidades en su formación” (2006: 156)

Para além do que foi referido, as fichas utilizadas pelas equipas para escreverem um guião (ver anexo 12) foram implementadas também para incentivar hábitos de escrita, pois desta forma os alunos desenvolviam as suas capacidades de organização de ideias e composição escrita. Citando Alasmari e Ahmed:

“While writing debate scripts, students practice writing composition in an organized way. To make debate scripts, they need to brainstorm on the topics and jot down points. Thus, they learn how to think about a topic in a systematic manner and also to link between points.” (2013:149)

A utilização das fichas para registar os argumentos expostos pelas equipas (ver anexo 13, 14 e 15) contribuiu para que fosse possível avaliar as competências relativas à compreensão auditiva, uma vez que, ao analisar a informação preenchida pelos alunos (das equipas e da audiência), foi possível descobrir se estes tinham conseguido captar a mensagem transmitida pelos colegas.

As fichas dadas à audiência, para observação e avaliação dos argumentos expostos pelas equipas (ver anexo 14 e 15), serviram também para apoiar aos alunos, no



sentido em que permitiam guiá-los e desafiá-los no processo de audição do debate. Para além disso, o facto de terem consigo o poder de avaliar os colegas presentes nas equipas, aumentou a motivação e, consequentemente, a eficácia da atividade.

No final de cada debate foi dado um inquérito aos alunos para recolher dados relativos à sua participação oral e também para que estes tivessem oportunidade de refletir sobre o seu desempenho na atividade. Podendo considerar-se uma fase de autoavaliação, também referida por Magos da seguinte forma:

“Etapa de evaluación: Es un momento de reflexión metacognitiva en la cual se responderá a preguntas del tipo: “¿qué tan útil me fue participar en el debate? ¿participé activamente o bien traté de pasar desapercibido? ¿por qué? ¿qué favoreció o qué bloqueó mi participación en el debate? [...] Evidentemente el objetivo es mejorar los próximos trabajos y no dar una calificación.” (2006:163)

### Capítulo III: Primeiro Ciclo

No primeiro ciclo do projeto de investigação-ação, ao qual o presente relatório faz referência, foi utilizado o modelo de debate definido no capítulo anterior nas turmas de inglês e espanhol com o objetivo de promover a intervenção oral dos alunos menos participativos.

Na turma de inglês (10ºD) foram realizados dois debates, inseridos em duas aulas desenhadas para o efeito. No primeiro debate, realizado na turma de inglês, os seis alunos que constituem a amostra participaram nas equipas. Na segunda atividade de debate, fizeram parte da audiência. Portanto, neste ciclo foi possível analisar a postura, a reação e o desempenho destes seis alunos em posições diferentes.

Na turma de espanhol foi implementado apenas um debate, no qual os seis participantes estavam integrados nas equipas. O motivo pelo qual não foram realizados dois debates no primeiro ciclo, foi, sobretudo, por falta de tempo, pois esta turma tinha apenas duas aulas por semana, em que uma delas era de 45 minutos. Uma vez que a realização deste tipo de atividade exige uma grande preparação, considerou-se que, por se tratar de um nível e faixa etária inferiores, seria importante incluir duas aulas na sequência didática: uma de preparação/assimilação e outra de criação/ produção (ver Pinilla, 2004:889). No entanto, no segundo ciclo do projeto, foi possível analisar a prestação dos alunos pertencentes à amostra da turma de espanhol no papel da audiência.

#### *3.1. Turma de Inglês (10ºD)*

##### *3.1.1. Primeiro debate na turma 10ºD (Participantes presentes nas equipas)*

O primeiro debate foi implementado na turma 10ºD de inglês no dia 11 de março de 2014. O tema da aula inseria-se na unidade 3.2. *Teens Today* (Xplore10, 2013:108) e tratava das características, preocupações e hábitos dos adolescentes de hoje em dia e, também, das vantagens e desvantagens de ser adolescente na sociedade atual. Dada a controvérsia da questão, considerou-se uma boa ocasião para implementar o debate: será que ser adolescente nos dias de hoje é melhor ou pior que há uns anos atrás? Por isso, o tema do debate foi “*I would rather be a teenager in 1974*”.

Em virtude da complexidade e exigência da atividade de debate, a aula foi planificada de forma a preparar os alunos para a mesma, dando-lhes ferramentas linguísticas e conhecimento sobre o tema, para que pudessem, posteriormente, discuti-lo. Como constata Magos, “[...] la realización de un debate no es una actividad mágica, espontánea, ni natural, debe ser cuidadosamente preparada por el maestro y por los estudiantes.” (2006:158)

O primeiro passo desta aula foi introduzir o tema através de uma conversa com os alunos, para despertar o interesse e a motivação pelo assunto. Esta fase é considerada a “Fase de Presentación” no *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* (CVC). Neste momento foi importante fazer um *brainstorming* sobre o tema, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, assim como as suas experiências pessoais e recordar algum vocabulário relacionado com o tema.

Posteriormente foi introduzido um artigo autêntico, retirado do jornal *The Guardian* adaptado para esta aula específica (ver anexo 16). Esta fase de leitura serviu para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o tema e para lhes dar alguns dados e informação que pudessem usar posteriormente nos seus argumentos. Magos Guerrero refere-se a esta prática como “Etapa de lectura para incorporar datos” (2006: 156) quando menciona as ações a seguir para a ativação do debate na aula de língua estrangeira.

Após a leitura do texto, foi feito um exercício para focar a atenção dos alunos em alguns aspetos formais da língua, neste caso, vocabulário de estatística. Este tipo de léxico foi estrategicamente salientado pois, para o decorrer do debate, os alunos poderiam precisar de usar estes termos para se referir a números e suportar assim os seus argumentos.

Seguidamente foi mantida uma conversa com os alunos sobre a sua opinião relativamente ao conteúdo do texto e assim chegámos às vantagens e desvantagens de se ser adolescente nos dias de hoje. No entanto, estes pontos não foram demasiado explorados para que os alunos tivessem oportunidade de o fazer posteriormente em grupo, ou seja, serviram unicamente para encaminhar os alunos para a atividade.

As instruções para o debate foram dadas de forma clara e objetiva através de um PowerPoint (ver anexo 17). De forma a não confundir os alunos, os passos da atividade foram explicados à medida que a mesma se ia desenrolando, a fim de assegurar que todos os alunos acompanhavam a sequência do debate.

Neste primeiro debate, os seis alunos escolhidos para a amostra do projeto de investigação-ação que tem vindo a ser descrito posicionaram-se nas equipas. Três dos alunos inseriram-se na equipa “afirmativa” e outros três na equipa “negativa”.

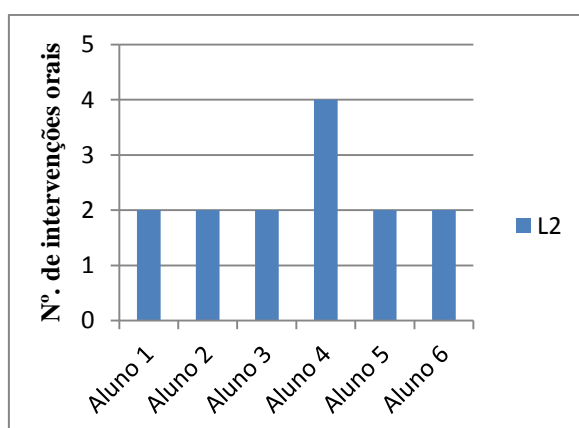
As equipas de debate eram constituídas por cinco alunos; por isso, foram eleitos quatro elementos (dois para cada equipa) que fossem capazes de ajudar os seis colegas da amostra a sentirem-se mais à vontade e confiantes. Neste sentido, cada equipa era formada por três alunos da amostra e dois alunos com perfil mais ativo, isto é, mais participativos.

As fichas utilizadas neste debate seguem o modelo apresentado no capítulo precedente, mas adaptadas ao tema em questão (ver anexo 12a, 13a, 14a e 15a).

Os resultados da atividade de debate foram analisados com base na recolha e tratamento de dados das grelhas de observação (ver anexo 3) e dos questionários (ver anexo 4).

O gráfico que se segue pretende mostrar a quantidade de intervenções voluntárias de cada aluno da amostra. Isto é, o número de vezes que cada aluno participou espontaneamente no decorrer do debate:

Gráfico G: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de inglês)

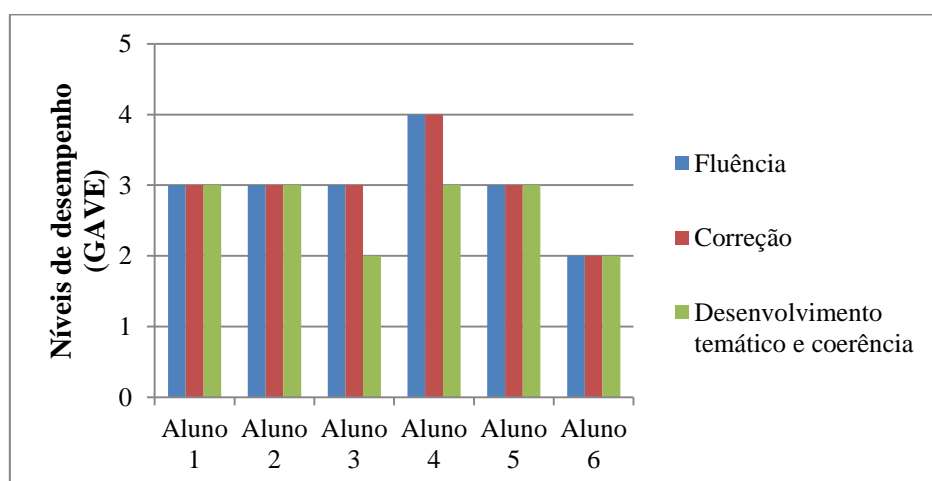


Como é possível observar, todos os alunos da amostra participaram na língua meta (inglês) de forma voluntária, com o mínimo de duas participações por aluno e um máximo de quatro.

As participações mínimas estão inseridas nas fases de exposição de argumentos e na fase de apresentação da refutação. Por conseguinte, menos que duas participações por elemento significaria que este não se envolveu na atividade de forma suficiente. No entanto, a participação do aluno 4 destaca-se por ultrapassar o mínimo exigido pela atividade, o que significa que na fase final também se envolveu voluntariamente na discussão aberta.

No que se relaciona com a qualidade das intervenções dos alunos da amostra, foi feita uma média dos níveis de desempenho com o objetivo de apresentar os dados de forma mais simples. Isto é, se o aluno participou duas vezes, o valor apresentado é a média das duas avaliações.

Gráfico H: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de inglês)



Os resultados dos questionários respondidos pelos elementos das equipas serão apresentados de seguida para que seja possível analisar esta atividade do ponto de vista dos alunos que nela estiveram envolvidos.

Os dez alunos que participaram nas equipas do primeiro debate, dos quais seis constituem a amostra deste projeto de investigação-ação, responderam ao questionário destinado às equipas (ver anexo 4) sob anonimato.

Questão 1: *Participaste oralmente na aula de debate?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Participaste oralmente na aula de debate?	0	0	50%	30%	20%

Questão 2: *Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?*

	a) Não sabia o que dizer	b) Tive medo de errar	c) Não gostei de estar exposto a toda a turma	d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente	e) Outra
Quais as razões que pelas quais não participaste?	0	20%	20%	60%	0

Questão 3: *Quando participaste, usaste a língua inglesa?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Quando participaste, usaste a língua inglesa?	0	0	0	20%	80%

Questão 4: *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?*

	a) Nada	b) Pouco	c) Indiferente	d) Muito	e) Bastante
Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?	0	10%	30%	40%	20%

Questão 5: *Como classificas a tua participação oral no debate?*

	a) Frac	b) Insuficiente	c) Suficiente	d) Boa	e) Muito boa
Como classificas a tua participação oral?	0	10%	30%	30%	30%

Da análise dos resultados apresentados acima, é de salientar que os alunos que consideraram ter participado “às vezes” neste debate, responsabilizaram a dificuldade na expressão oral como motivo principal desta ausência de intervenção, o que significa

que posteriormente, teria de se desenvolver esta competência para melhorar os resultados.

Os níveis de motivação para participar na aula de língua estrangeira através do debate também foram satisfatórios, pois tanto através do questionário como da observação, foi possível reconhecer o entusiasmo e ânimo provocados pela tarefa.

### 3.1.2. Segundo debate na turma 10º D (Participantes presentes na audiência)

O segundo debate do primeiro ciclo na turma de inglês foi implementado no dia 18 de março de 2014 e estava inserido na última aula da unidade 3.4. *Teens Helpline* (Xplore10, 2013:116). Este tema relacionava-se com os problemas comuns na adolescência como o *cyberbullying*, *sexting*, a imagem exterior, o *stress* da escola, etc.

O tema do debate focou-se no *sexting*, pois é uma realidade muito presente nos adolescentes de hoje e, segundo Raquel Pinilla Gómez, as atividades de expressão oral devem “tratar temas y realidades lo más cercanos posibles al alumno – de esta forma se consigue que el estudiante esté más motivado y, por tanto, se involucre más y mejor en la actividad” (Pinilla, 2004:890)

A aula seguiu, uma vez mais, o *Enfoque por tareas* ou *Task-based Learning* e apresentou a seguinte sequência de acontecimentos:

Em primeiro lugar, foram projetadas várias imagens (ver anexo 18) para motivar os alunos para o tema da aula. Desta forma, foi possível ativar conhecimentos prévios, relembrar algum vocabulário e associar com as experiências pessoais dos alunos – *Etapas de presentación* (ver Magos, 2006)

Posteriormente, foi feita uma atividade oral guiada para promover a expressão oral e praticar os *modal verbs* para dar conselhos. Segundo *El diccionario de Términos del Instituto Cervantes*, “[...] Estos ejercicios brindan el alumno la oportunidad de usar la lengua centrando su atención en su forma y en sus reglas, con el propósito de que adquiera una habilidad que pueda poner en práctica en futuras situaciones de comunicación.” (Instituto Cervantes, 1997)

Para aprofundar o tema do debate e motivar os alunos para o mesmo, foi mostrado um vídeo sobre *sexting* e foram discutidas possíveis soluções para este problema. Esta discussão levou-nos ao tópico da supervisão dos pais, que vinha a dar

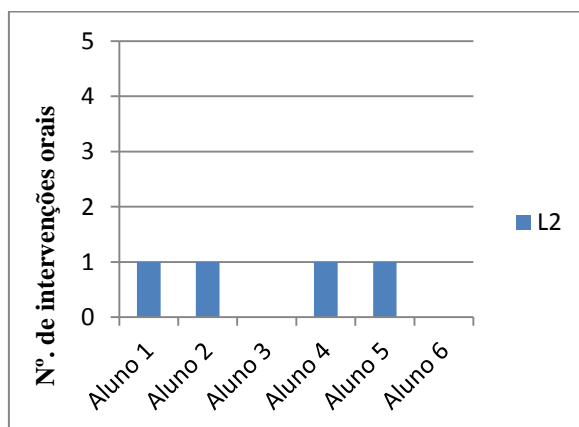
lugar à introdução da questão de debate: “The parents of teenagers under sixteen should supervise their children’s mobile phones and social networking accounts”.

Com o objetivo de fornecer informação concreta sobre o tema, foi lido um texto com dados reais sobre factos do *sexting* (ver anexo 19). Desta forma, os alunos teriam ferramentas para construir os seus argumentos baseados em informação real.

O debate seguiu a estrutura definida, dividindo-se nas cinco fases expostas no capítulo anterior (ver tabela 2, p.39 deste texto) e, por isso, as fichas utilizadas são também dentro do mesmo formato das anteriores (ver anexo 12a, 13a, 14a e 15a). Os seis alunos pertencentes à amostra adotaram uma posição na audiência, por isso, os resultados expostos à frente são notoriamente diferentes do debate anterior devido à possibilidade de uma postura mais passiva no decurso da atividade.

O gráfico I baseia-se nos dados recolhidos da grelha de observação (ver anexo 3) e pretende mostrar a quantidade de intervenções voluntárias de cada aluno da amostra. Isto é, o número de vezes que cada aluno participou espontaneamente no decurso do debate:

Gráfico I: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de inglês)

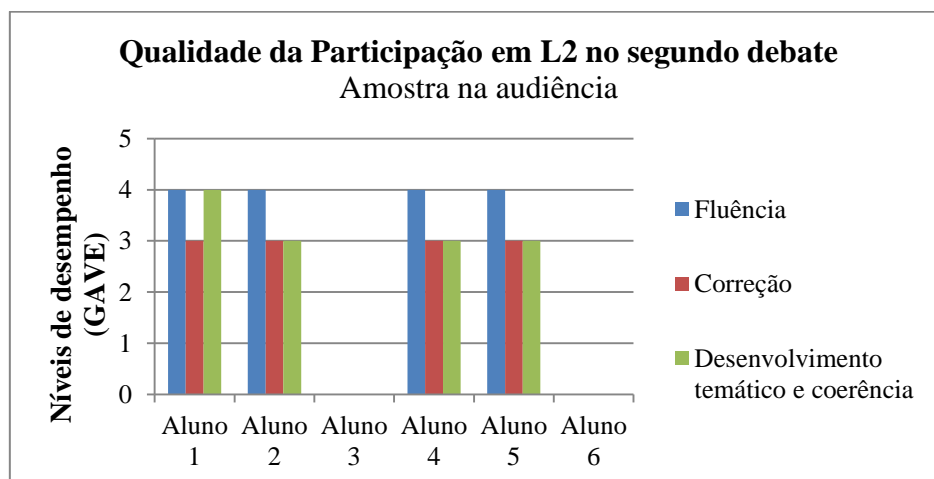


Pode verificar-se que os alunos da amostra optaram por uma postura mais passiva quando colocados na audiência. Apesar de os níveis de participação terem sido baixos, quando comparados com os de uma aula sem debate, poderão considerar-se uma evolução. No entanto, o ideal seria obter pelo menos uma intervenção por aluno.



O gráfico que se segue refere-se à qualidade das participações da amostra:

Gráfico J: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de inglês)



Podemos constatar que os alunos que participaram mostraram-se mais fluentes neste debate que no anterior. Este aspeto poder-se-á dever ao facto de estes alunos não terem estado expostos a toda a turma e se terem sentido menos pressionados.

Os dados apresentados de seguida advêm da recolha e tratamento de dados dos questionários.

Os doze alunos que participaram na audiência do segundo debate, dos quais seis correspondem à amostra deste estudo, responderam ao questionário destinado à audiência (ver anexo 5) sob anonimato.

Questão 1: *Participaste oralmente na aula de debate?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Participaste oralmente na aula de debate?	8,3%	8,3%	41,7%	41,7%	0%

Questão 2: *Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?*

	a) Não sabia o que dizer	b) Tive medo de errar	c) Sou tímido/a	d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente	e) Outra
Quais as razões que pelas quais não participaste?	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	0

Questão 3: *Quando participaste, usaste a língua inglesa?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Quando participaste, usaste a língua inglesa?	0	8,3%	8,3%	16,7%	66,7%

Questão 4: *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?*

	a) Nada	b) Pouco	c) Indiferente	d) Muito	e) Bastante
Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?	8,3%	8,3%	16,7%	41,7%	25%

Questão 5: *Como classificas a tua participação oral no debate?*

	a) Fraca	b) Insuficiente	c) Suficiente	d) Boa	e) Muito boa
Como classificas a tua participação oral?	8,3%	8,3%	33,3%	16,7%	33,3%

Os resultados obtidos através do questionário comprovaram os aspetos observados e comentados antes. Neste segundo debate, houve mais espaço para a não-participação, porque, estando na audiência, os alunos sentiram-se mais protegidos e deixaram-se levar pela sua passividade.

O medo de errar e as dificuldades de expressão oral lideraram os motivos pelos quais os alunos não participaram. Este dado mostrou-nos que alguns dos alunos ainda

não se sentiram totalmente confortáveis para arriscar e que seria necessário um reforço da competência comunicativa.

No geral, a audiência interveio no debate, uma vez que 66,6% dos alunos consideraram ter participado “sempre”. No entanto, o nosso foco residia nos alunos que normalmente passavam despercebidos e, por isso, devíamos trabalhar no reforço da confiança e motivação destes alunos para obter melhores resultados.

### *3.2. Turma de Espanhol (8ºC)*

#### *3.2.1. Primeiro debate na turma 8ºC (Participantes presentes nas equipas)*

Para implementar o primeiro debate do primeiro ciclo na turma de espanhol (8ºC) foi necessário planificar duas aulas distintas: uma que serviu para introduzir o tema e alguns recursos linguísticos e outra para a sequência que levou ao debate. Como adverte Pinilla:

“De manera general, en la enseñanza de la destreza de expresión oral se distinguen dos fases: una de asimilación y otra de creación.

- a) La fase de asimilación está más directamente relacionada con la etapa de comprensión auditiva, y consta de dos momentos sucesivos: la presentación del lenguaje y la práctica controlada de la producción oral.
- b) En la fase de creación hay también dos etapas: una producción más dirigida, por parte del profesor, y una producción libre, en la que el estudiante se va convirtiendo en el verdadero protagonista de las actividades (...)” (2004:889)

A primeira aula teve lugar no dia 2 de abril de 2014 e a segunda no dia 3 de abril de 2014. O tema das aulas e, também, do debate foi *Las Redes Sociales*. Este tema foi escolhido para que a atividade de expressão oral pudesse ser significativa para os alunos, ou seja, que estes pudessem falar de coisas que fazem sentido para eles pela proximidade com a sua realidade. O facto de se abordar um assunto sobre o qual os alunos possuem informação, motivou-os e ajudou-os a formar uma opinião (ver Pinilla, 2004). Nesta linha, segundo o Plano Curricular do Instituto Cervantes (1997), “Las interacciones [...] Implican el intercambio de información y de ideas abstractas o

concretas -tanto sencillas como complejas-, a través de distintos canales, siempre que se aborden temas familiares para el alumno o que estén dentro de su especialidad”

A primeira aula serviu como *Fase de Presentación* (ver Magos, 2006: 158), visto que foi introduzido léxico relacionado com o tema e foi praticado de forma estruturada através de um jogo, no qual os alunos tiveram de formar frases com verbos (por exemplo: *compartir; rechazar, bloquear, colgar*) e com substantivos (por exemplo: *Peticiones de amistad, grupos, muro, etc.*) utilizados normalmente para falar de redes sociais. Assim, focou-se a atenção dos alunos em aspetos formais da língua com o objetivo de praticar o novo léxico em atividades estruturadas e mecânicas para facilitar a sua compreensão.

A segunda aula seguiu o *Enfoque por Tareas* ou *Task-Based Learning* na forma como as atividades foram sequenciadas (ver Willis, 1996:63). No início da aula foi tida uma pequena conversa para rever os conteúdos abordados na aula anterior, procedeu-se à visualização de um vídeo -*Fase de Presentación* (ver Magos, 2006:158) – e foi feita uma chuva de ideias sobre as vantagens e desvantagens da utilização das redes sociais. Para além disso, entregou-se uma ficha (ver anexo 20) aos alunos com uma lista de argumentos para que estes os pudessem ler e dividi-los em vantagens e desvantagens. Esta ficha foi incluída com base nas experiências anteriores com esta turma, já que se observou que havia falta de ideias e dificuldade em enumerar argumentos.

Com o objetivo de promover a coesão discursiva, facultou-se uma ficha com várias expressões para dar opinião (ver anexo 21), uma vez que apesar de os alunos já terem sido abordados com as mesmas, quando se exprimiam oralmente, raramente as utilizavam. Por isso, desta forma, relembrámos aos alunos a importância da utilização de algumas expressões no discurso oral e, também providenciámos um material útil para futura consulta.

Esta aula inseria-se também na *Fase de Creación*, que, como referido por Raquel Pinilla Gómez (2004), está subdividida em duas partes: uma de produção guiada e outra de produção livre. Por isso, agora que a turma possuía vantagens e desvantagens e expressões para as utilizar na construção do seu discurso, chegava o momento certo para a produção guiada. Para isso, em pares, os alunos simularam um debate referindo-se às vantagens/desvantagens apresentadas na ficha e utilizando o máximo de expressões de opinião possível.

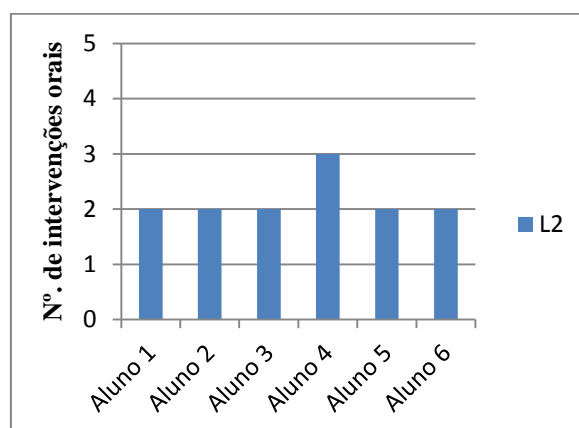
O debate em si seguia o modelo estabelecido neste projeto de investigação-ação, mas com ligeiras adaptações à turma em questão. Uma vez que se trata de um grupo

com idade inferior aos do 10º ano e o nível de língua era, também, mais baixo, alguns aspetos da atividade foram simplificados. Por exemplo, a forma e profundidade com que o tema foi tratado, a simplificação das fichas utilizadas (ver anexo 12b, 13b, 14b e 15b), o facto de não ter sido pedido aos alunos que suportassem os seus argumentos com dados estatísticos e a criação de papéis para cada equipa. Neste caso, os papéis desempenhados pelos alunos eram, por um lado, o Ministério da Educação e, por outro lado, a Associação das Redes Sociais.

O facto de os alunos encarnarem papéis ajudou-os a adotar uma postura mais aproximada de um debate formal e também ajudou a superar a dificuldade, que este grupo mostrou nos debates experimentais, de se posicionar numa opinião divergente à sua.

Tal como referido no título desta secção, os alunos da amostra estavam inseridos nas equipas e o gráfico apresentado abaixo (Gráfico K) baseia-se nos dados recolhidos da grelha de observação (ver anexo 3) e pretende mostrar a quantidade de intervenções voluntárias de cada elemento da amostra. Isto é, o número de vezes que cada aluno participou espontaneamente no decurso do debate:

Gráfico K: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de espanhol)

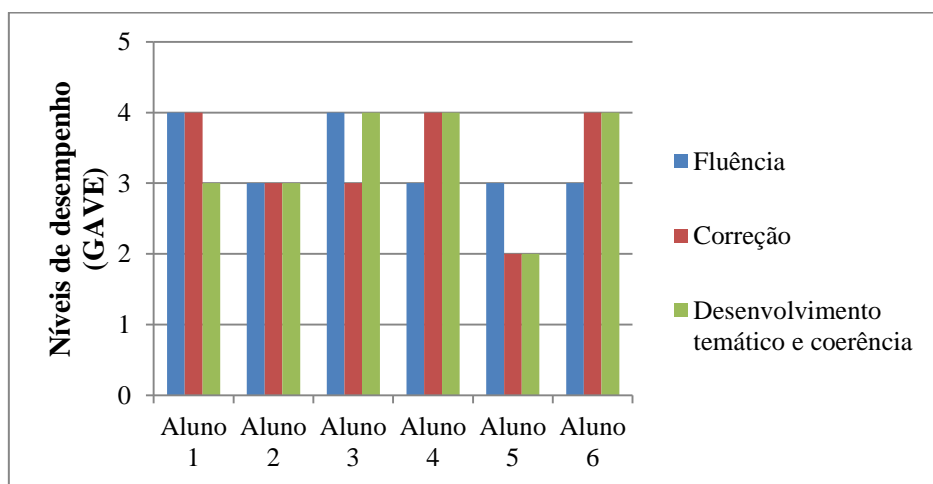


Todos os alunos da amostra participaram espontaneamente e na língua espanhola. O número de intervenções mais elevado foi apresentado pelo Aluno 4 que participou três vezes.

É de salientar que este grupo apresentava inicialmente tendência para intervir na sua língua materna e, neste debate, tal não ocorreu.

No que se relaciona com a qualidade das intervenções dos alunos da amostra, foi calculada a média dos níveis de desempenho das participações, de forma a simplificar a apresentação dos dados. Isto é, se o aluno participou duas vezes, o valor apresentado é a média das duas avaliações.

Gráfico L: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (primeiro debate da turma de espanhol)



Os resultados da qualidade das intervenções mostraram-se bastante positivos, especialmente tendo em conta que o questionário inicial refletiu alguma relutância relativamente às atividades de debate (ver p. 28 deste texto). Tal facto mostra que, muitas vezes, sair da zona de conforto dos alunos também traz resultados positivos. Veja-se a este propósito o que menciona Felder e Brent:

“The optimal teaching style is a balanced one that sometimes matches students’ preferences, so their discomfort level is not too great for them to learn effectively, and sometimes goes against their preferences, forcing them to stretch and grow in directions they might be inclined to avoid if given the option.” (Felder & Brent, 2005:62 citado por Pinto 2009:213)

Os dados que se seguem resultam da recolha e tratamento de dados dos questionários destinados às equipas (ver anexo 4).

Os dez alunos que participaram nas equipas do primeiro debate, dos quais seis pertencem à amostra deste projeto de investigação-ação, responderam ao questionário sob anonimato.

Questão 1: *Participaste oralmente na aula de debate?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Participaste oralmente na aula de debate?	0%	10%	10%	20%	60%

Questão 2: *Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?*

	a) Não sabia o que dizer	b) Tive medo de errar	c) Não gostei de estar exposto a toda a turma	d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente	e) Outra
Quais as razões que pelas quais não participaste?	100%	0%	0%	0%	0%

Questão 3: *Quando participaste, usaste a língua espanhola?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Quando participaste, usaste a língua espanhola?	0%	0%	0%	40%	60%

Questão 4: *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de espanhol?*

	a) Nada	b) Pouco	c) Indiferente	d) Muito	e) Bastante
Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de espanhol?	0%	10%	10%	50%	30%

Questão 5: *Como classificas a tua participação oral no debate?*

	a) Frac	b) Insuficiente	c) Suficiente	d) Boa	e) Muito boa
Como classificas a tua participação oral?	0%	0%	20%	50%	30%

Os resultados dos questionários confirmaram os dados apresentados nas grelhas de observação. É de salientar que os dois alunos, que responderam “Às vezes” e “Raramente” na pergunta número 1, referiram nas razões da sua não-participação “não saber o que dizer”. Ou seja, mesmo com o recurso a fichas com vantagens e desvantagens, houve ainda registos de alunos com dificuldades em desenvolver o tema através das suas próprias ideias.

### *3.3. Resultados e Conclusões*

Em ambas as turmas, a atividade de debate surtiu um efeito satisfatório no que se refere à participação oral dos alunos. Nos primeiros debates, em que a amostra estava inserida nas equipas, todos os alunos participaram e a qualidade das suas intervenções revelou um nível de desempenho positivo. No entanto, quando, na turma de inglês (10ºD), os seis alunos da amostra se posicionaram na audiência, os resultados relativamente à quantidade da participação espontânea diminuíram e dois alunos não intervieram oralmente.

Considerando os resultados observados, no segundo ciclo o objetivo principal era o de aumentar a quantidade e a qualidade da participação oral dos alunos da amostra, principalmente, quando estes estivessem integrados na audiência. Na verdade, a situação de posicionamento dos participantes na audiência permitiu-nos avaliar se estes alunos se sentiam confortáveis e à vontade em participar, uma vez que nesta localização a participação oral se tornava verdadeiramente espontânea.



## Capítulo IV: Segundo Ciclo

### 4.1. Turma de Inglês (10ºD)

#### 4.1.1. Terceiro debate na turma 10ºD (Participantes presentes nas equipas)

A terceira atividade de debate implementada na turma de inglês (10ºD) incluía-se no segundo ciclo de investigação-ação e ocorreu no dia 24 de abril de 2014. Esta aula inseria-se na unidade 3.8. *No music, no life?* (Xplore10, 2013:132)

O tema principal desta aula foi a música e centrou-se no vocabulário necessário para falar sobre a mesma (por exemplo: *playlist; copyrights; download; music industry; labels; etc.*). Por isso, a questão do debate foi: “*Should downloading music be legal?*”

A aula foi iniciada com uma breve conversa sobre as férias e atividades que os alunos gostam de fazer quando não têm aulas. Assim, rapidamente se chegou ao assunto da aula (música) e desenvolveu-se a temática através das experiências e preferências dos alunos.

Nos dias de hoje, quando se fala de música, é inevitável falar de *download*. Na verdade, com o fácil e rápido acesso que a internet nos permite, a maior parte das pessoas recorre a esta fonte. O que se questiona é: essa percentagem de pessoas que faz *download*, fá-lo legalmente? Quais as consequências deste ato?

Para aprofundar o tema, foi entregue uma ficha de leitura com o título “*How does downloading music impact the music industry?*” (ver anexo 22) Assim, a turma teve oportunidade de conhecer uma realidade que, provavelmente, lhes havia passado ao lado até ao momento.

Após a leitura do texto acima referido, desenvolveu-se o tema através de um diálogo sobre o texto: foi perguntado aos alunos se concordavam e que informação tinham considerado mais relevante ou interessante. A partir deste momento, o *brainstorming* das vantagens e desvantagens do *download* ilegal surgiu naturalmente.

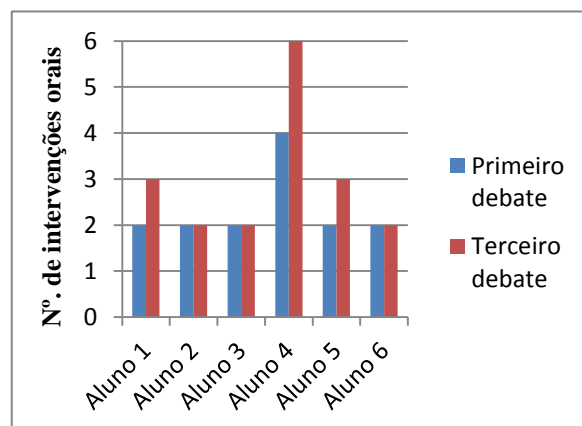
Neste ciclo foi introduzido um elemento diferente: as equipas foram fornecidas com textos que suportavam a opinião (ver anexo 23) para o caso de terem curiosidade em saber mais sobre o tema, ou até mesmo se quisessem fortalecer os seus argumentos com informação inesperada. Nesta situação, os alunos têm oportunidade de desenvolver o hábito da leitura e adquirem novo vocabulário. Nas palavras de Alasmari e Ahmed,

“(…) in the pretext of preparing for debating, students develop reading habit” (2013:149)

As fichas utilizadas ao longo do debate seguiram o modelo das anteriores (ver anexo 12a, 13a, 14a e 15a).

Neste terceiro debate, os alunos da amostra adotaram um papel nas equipas e o gráfico que se segue baseia-se nos dados recolhidos da grelha de observação (ver anexo 3) e tem como objetivo comparar a quantidade de intervenções voluntárias de cada elemento da amostra no primeiro e no segundo ciclo. Isto é, o número de vezes que cada aluno participou espontaneamente na língua inglesa no decurso do debate:

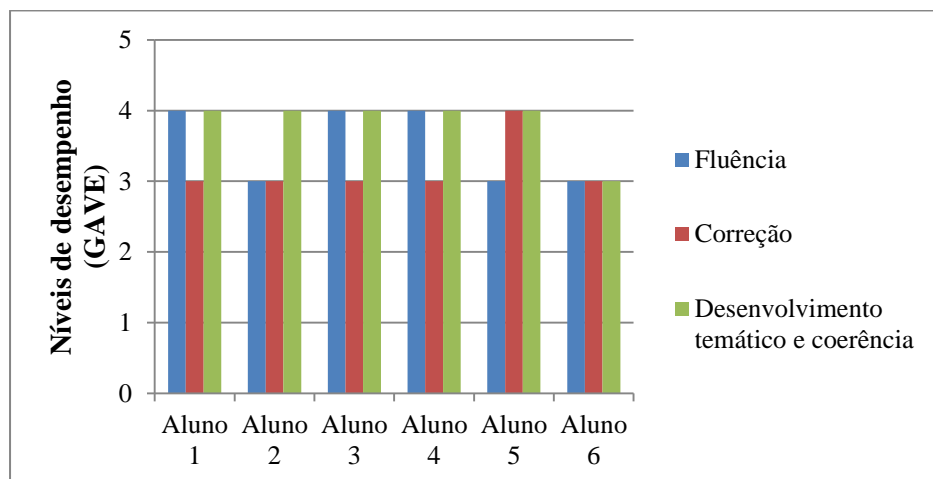
Gráfico M: Comparação da quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) nas equipas no primeiro e no terceiro debate da turma de inglês



Como se pode observar, relativamente ao primeiro ciclo, a quantidade de participação oral espontânea na língua meta manteve-se em alguns casos e noutros aumentou. É de salientar, especialmente, a evolução do Aluno 4 e, também, do Aluno 1 e do Aluno 5.

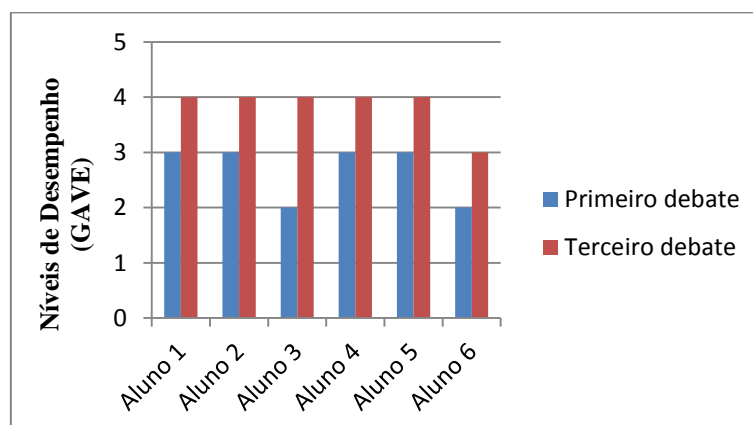
Relativamente à qualidade das intervenções dos alunos da amostra, calculou-se a média das participações, de forma a simplificar a apresentação dos dados. Isto é, se o aluno participou seis vezes, o valor apresentado é a média das seis avaliações. No gráfico N apresenta-se a média da qualidade das intervenções orais dos participantes no terceiro debate segundo os níveis de desempenho expostos nas páginas 24 e 25 deste texto.

Gráfico N: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) nas equipas (terceiro debate da turma de inglês)



Um dos aspetos mais débeis e que necessitou de ser mais trabalhado foi o “desenvolvimento temático e coerência”. O gráfico O pretende comparar os resultados obtidos relativamente a este critério nos dois debates em que os participantes desempenharam um papel na audiência (primeiro e terceiro debate).

Gráfico O: Comparação dos níveis de desempenho referentes ao “Desenvolvimento Temático e Coerência” dos participantes (N=6) nas equipas no primeiro e no terceiro debate da turma de inglês



É possível observar que todos os alunos da amostra melhoraram significativamente no que se relaciona com o desenvolvimento temático e coerência desde o primeiro debate até ao debate que analisamos presentemente. Estes resultados

mostram-nos que a prática suscitou progressos e levam-nos a acreditar que haveria espaço para mais evolução. Como se pode ler em Krieger: "with practice, many students show obvious progress in their ability to express and defend ideas in debate [and] they often quickly recognize the flaws in each other's arguments." (Davidson, 1996 citado por Krieger, 2005:25)

Relativamente ao aspeto referido na citação acima, foi também observado que os comentários da audiência eram muitas vezes relacionados com falhas nos argumentos dos colegas. Convém referir que tais comentários nunca foram levados como ofensas pessoais, mas sim como críticas construtivas e o ambiente de entusiasmo e ânimo manteve-se em todas as aulas de debate.

Os dez alunos que participaram nas equipas do terceiro debate, dos quais seis pertencem à amostra deste estudo, responderam ao questionário sob anonimato e os resultados deste apresentam-se seguidamente:

Questão 1: *Participaste oralmente na aula de debate?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Participaste oralmente na aula de debate?	0	0	40%	40%	20%

Questão 2: *Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?*

	a) Não sabia o que dizer	b) Tive medo de errar	c) Não gostei de estar exposto a toda a turma	d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente	e) Outra
Quais as razões que pelas quais não participaste?	0%	25%	25%	50%	0

Questão 3: *Quando participaste, usaste a língua inglesa?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Quando participaste, usaste a língua inglesa?	0	0	0	60%	40%

Questão 4: *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?*

	a) Nada	b) Pouco	c) Indiferente	d) Muito	e) Bastante
Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?	0	20%	20%	10%	50%

Questão 5: *Como classificas a tua participação oral no debate?*

	a) Frac	b) Insuficiente	c) Suficiente	d) Boa	e) Muito boa
Como classificas a tua participação oral?	10%	0%	40%	10%	40%

Segundo os resultados do questionário, os alunos da turma 10ºD consideraram ter evoluído a nível da sua participação no que se relaciona com quantidade e também com qualidade. Comparando os resultados do terceiro debate com o primeiro, a percentagem de alunos que considerava participar “Raramente” deixou de existir e a autoavaliação contou com uma percentagem de 40% dos alunos a considerarem que a sua participação foi “Muito boa” e apenas 10% consideraram ter sido “Frac”.

#### 4.1.2. *Quarto debate na turma 10ºD (Participantes presentes na audiência)*

O quarto debate da turma de inglês ocorreu no dia 29 de abril de 2014 e inseriu-se na última aula da unidade 3.8. *No music, no life?* (Xplore10, 2013:132)

Nesta aula foi abordado o tema dos artistas famosos, da fama, da fortuna, etc. e o tema do debate foi “*I would like to be a famous person*”.

A introdução a este tema foi feita através da projeção de um vídeo que consiste na história de uma pessoa anónima que se faz passar por famosa em Las Vegas para ver a reação das pessoas. Durante esta visualização foram feitas pausas em momentos estratégicos do vídeo para provocar especulação e fazer predições. Através do vídeo foi possível introduzir algum vocabulário sobre o tema e suscitar a motivação dos alunos.

Posteriormente perguntou-se aos alunos se gostavam de ser famosos e porquê. Nesta fase, gerou-se alguma controvérsia e a turma não estava de acordo, o que mostrou que o tema era adequado para desenvolver um debate.

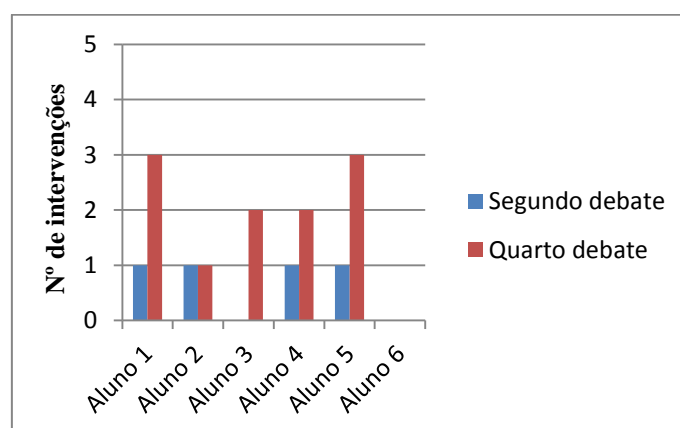
Após esta fase de introdução e apresentação do tema, foi feita uma atividade de *listening* através da letra da música *Rockstar* dos Nickelback. Este foi o elemento novidade neste segundo ciclo, pois anteriormente os alunos foram sempre preparados com textos de leitura. Desta vez, a intenção foi perceber até que ponto os alunos conseguiriam desenvolver um debate bem estruturado através das suas próprias ideias e suportando os seus argumentos com exemplos reais de histórias de famosos conhecidas por eles. Assim, estamos a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e a dar oportunidade para que falem livremente sobre o tema.

Antes do debate foi feito um *brainstorming* para ajudar os alunos a organizar as suas ideias.

Neste debate a amostra desempenhou um papel na audiência e os resultados apresentam-se através dos gráficos P e Q.

O primeiro gráfico pretende comparar a quantidade de participação espontânea na língua meta (inglês) no segundo debate e no quarto, pois nestas duas atividades os seis alunos da amostra posicionaram-se na audiência.

Gráfico P: Comparação da quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) na audiência no segundo e no quarto debate da turma de inglês



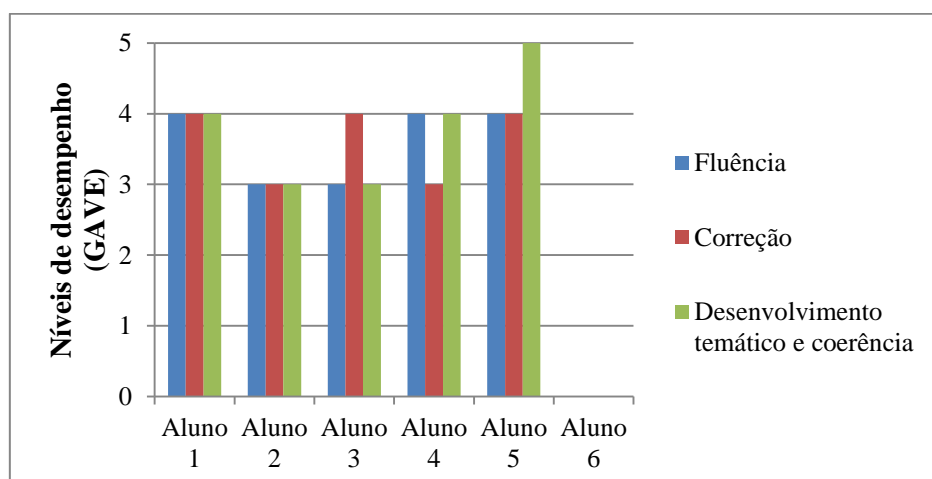
O objetivo de aumentar a quantidade da participação dos alunos da amostra aquando da sua presença na audiência mostra ter sido cumprido através da análise dos dados acima expostos. Apenas o Aluno 6 não participou espontaneamente nos debates em que se posicionou na audiência. Os restantes elementos da amostra intervieram mais que uma vez.

O motivo pelo qual o Aluno 6 não participou poderá estar relacionado com alguma insegurança devido ao seu nível de língua. Foi observado que este aluno em específico apresentava algumas dificuldades na disciplina de inglês. Neste sentido, para promover a participação oral deste aluno, seria necessária uma intervenção mais profunda onde se teria de reforçar a sua confiança. No entanto, há outros motivos pelos quais esta situação possa ter ocorrido e é difícil precisar ou ter certezas. Observe-se o que nos diz Cheng:

“(...) language learning is an extremely complex process. Any particular observed behaviour may be caused by a combination of many factors. When behaviour of reticence and passivity is observed in class, it may result from unsuitable methodology, lack of required language proficiency, irrelevant or even offensive topics, lack of rapport between the teacher and the students, lack of motivation, and even students’ mood on a particular day.” (2000:442)

Relativamente à qualidade das intervenções dos participantes neste estudo, foi calculada a média das participações, de forma a simplificar a apresentação dos dados. Isto é, se o aluno participou duas vezes, o valor apresentado é a média das duas avaliações.

Gráfico Q: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) na audiência (quarto debate da turma de inglês)



Os seis alunos da amostra mostraram ser capazes de intervir na sala de aula de língua estrangeira de forma voluntária e na língua meta e com um nível de desempenho

satisfatório. Infere-se assim da análise dos dados apresentados que este tipo de atividade estava a surtir o efeito pretendido e que os alunos menos participativos estavam a aproveitar as oportunidades que esta atividade lhes oferecia para desenvolver a sua competência comunicativa.

De seguida, apresentar-se-ão os resultados obtidos através do tratamento de dados dos questionários entregues no final da quarta atividade de debate (ver anexo 5).

Nesta aula, houve três alunos que faltaram. A audiência era composta por nove alunos, dos quais seis constituem a amostra deste estudo, e todos responderam ao questionário seguinte sob anonimato.

Questão 1: *Participaste oralmente na aula de debate?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Participaste oralmente na aula de debate?	11,1 %	11,1 %	33,3 %	44,4 %	0%

Questão 2: *Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?*

	a) Não sabia o que dizer	b) Tive medo de errar	c) Sou tímido/a	d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente	e) Outra
Quais as razões que pelas quais não participaste?	60 %	40 %	0 %	0 %	0%

Questão 3: *Quando participaste, usaste a língua inglesa?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Quando participaste, usaste a língua inglesa?	0	11,1 %	11,1 %	33,3 %	44,4 %



Questão 4: *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?*

	a) Nada	b) Pouco	c) Indiferente	d) Muito	e) Bastante
Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?	0 %	11,1%	11,1%	77,8%	0%

Questão 5: *Como classificas a tua participação oral no debate?*

	a) Frac	b) Insuficiente	c) Suficiente	d) Boa	e) Muito boa
Como classificas a tua participação oral?	11,1%	0%	22,2%	55,6%	11,1%

Da análise dos resultados apresentados é de salientar que os motivos para a não participação neste debate, ao contrário dos anteriores, já não se prendiam com dificuldades de expressão oral. No entanto, os alunos referiram “não saber o que dizer”. Esta resposta poderia estar relacionada com o facto de este debate ter sido de carácter mais livre e por ter sido dada menos informação escrita aos alunos, uma vez que se pretendia avaliar a sua capacidade de desenvolver o tema com ideias próprias e conhecimentos prévios sobre a vida dos famosos.

Relativamente à autoavaliação dos alunos poder-se-á comentar que houve uma evolução relativamente ao segundo debate, contando com 55,6% da audiência a considerar a sua participação “Boa”.

#### 4.2. Turma de Espanhol (8°C)

##### 4.2.1. Segundo debate na turma 8°C (Participantes presentes na audiência)

Tal como no primeiro ciclo, foram dadas duas aulas dedicadas à preparação do debate. A primeira, referente à *fase de asimilación* no dia 28 de maio de 2014 e a segunda, que diz respeito à *fase de creación* (ver Pinilla, 2004:889), no dia 29 de maio de 2014.

O tema das aulas estava relacionado com os meios de comunicação, mais especificamente o telemóvel. Na primeira aula introduziu-se um tema através de uma

conversa sobre a forma como os alunos comunicavam com a sua família e amigos. Assim, imediatamente foi referido o telemóvel.

Como a *fase de asimilación* consiste na apresentação da língua e a prática controlada da produção oral, foi introduzido vocabulário relacionado com o tema de uma forma dinâmica e que pudesse motivar os alunos. Para isso, foi pedido à turma que mudasse o idioma dos seus telemóveis para espanhol. A atividade consistia em cada aluno dizer para que serve uma das aplicações do seu telemóvel e os colegas tinham de adivinhar qual era, recorrendo sempre à língua meta (espanhol). Por exemplo: “*Sirve para despertarse – Alarma*”; “*Lo utilizamos para obtener indicaciones para llegar a un lugar – GPS*”; etc.

Assim, os alunos aprenderam substantivos, verbos e expressões relativos ao uso do telemóvel de uma forma prática e real e, acima de tudo, praticaram as estratégias da oralidade que se relacionam com dar definições e parafrasear. Relativamente ao ensino de estratégias de comunicação na aula de língua estrangeira, lê-se em Pinilla: “Aunque las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas, es fundamental desarrollar explícitamente su uso en la lengua meta del estudiante” (Pinilla, 2004:886)

Posteriormente foi perguntado aos alunos se utilizavam os seus telemóveis frequentemente e em que situações. Nesta sequência, foi introduzido um teste com o título “¿Eres adicto al móvil?” com perguntas que incluíam o vocabulário explorado até ao momento.

A segunda aula fazia parte da *fase de creación* e pretendia preparar os alunos para a tarefa final que era o debate. Para isso, foi projetado um vídeo sobre o uso excessivo do telemóvel por parte dos jovens de hoje, para que os alunos pudessem inspirar-se para o debate que se seguia. Depois, foi entregue uma ficha com várias afirmações sobre o tema e os alunos teriam de as dividir entre vantagens e desvantagens (ver anexo 24), posto que, segundo os resultados obtidos anteriormente (ver p. 57 deste texto), os alunos desta turma tinham dificuldade em “saber o que dizer”.

Para ajudar os alunos a construir o seu discurso de forma coesa, foi feita uma revisão das expressões destinadas a dar opinião através da ficha entregue no primeiro debate (ver anexo 21).

Seguindo as fases abaixo, propostas por Raquel Pinilla Gómez (2004), depois de ter sido dada uma ficha com vantagens e desvantagens e outra com expressões para dar opinião, foi feita uma simulação de debate em pares, que correspondia à fase de

produção dirigida, com ajuda da professora. Relativamente a este aspeto, pode ler-se em Pinilla:

“Es necesario, lógicamente, ese inicio en el que el profesor controla en cierta medida la actividad, dando pautas y guiando al estudiante en su realización; en un momento posterior, los estudiantes ya han alcanzado un nivel de competencia comunicativa más alto y esto les permite llevar a cabo actividades encaminadas a conseguir una producción lo más natural posible.” (2004: 889)

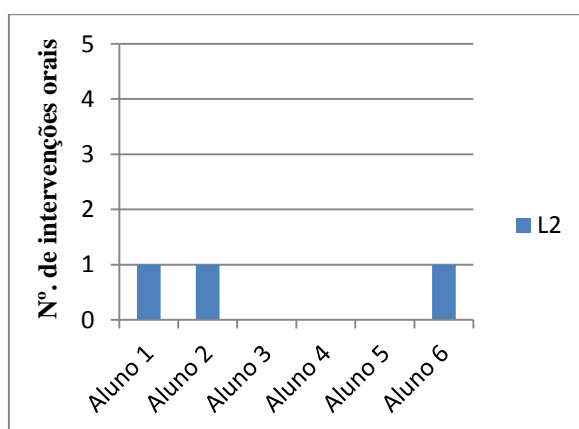
Depois desta preparação, decorreu o debate seguindo as normas estabelecidas para este projeto de investigação-ação, referidas no capítulo II, no ponto 2.4.4 (ver p.33-39 deste texto) e foram utilizadas as fichas pertencentes ao modelo de debate (ver anexo 12b, 13b, 14b e 15b)

A questão que guiou esta atividade foi: “¿Es beneficioso para los jóvenes con edad inferior a 14 años tener teléfono móvil?” e as equipas foram nomeadas “Ministerio de la Educación” e “Asociación de Telefonía Móvil”.

Neste debate, a amostra de seis alunos pouco participativos estava inserida na audiência.

O gráfico que se segue ilustra a quantidade de intervenções por parte dos participantes neste estudo ao longo da segunda atividade de debate:

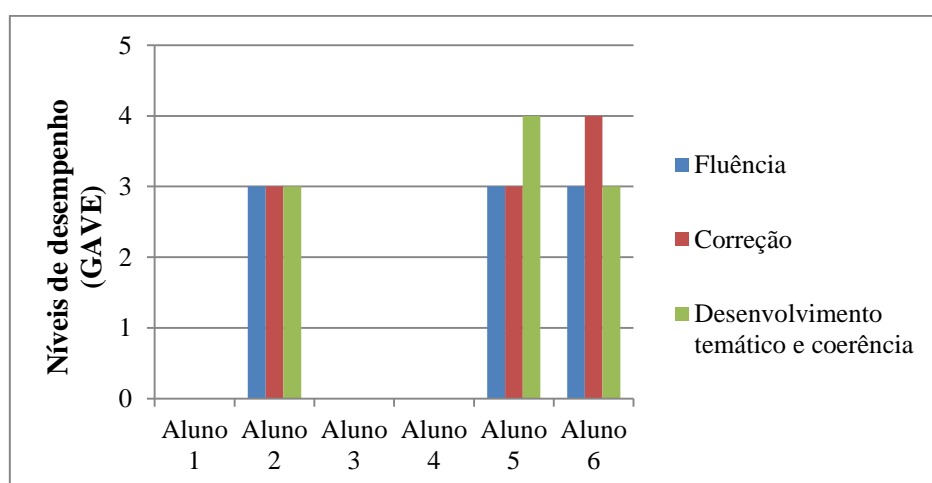
Gráfico R: Quantidade de intervenções orais espontâneas em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de espanhol)



Como referido em momentos anteriores deste relatório, estes alunos eram bastante passivos e apresentavam relutância em participar. Por isso, o facto de 50% da amostra ter intervindo foi um resultado positivo quando comparado com aulas sem debate, nas quais a participação destes alunos específicos era praticamente nula. Convém reforçar que se tratava apenas do segundo debate, isto é, é natural não verificarmos uma explosão nos níveis de intervenção oral, pois o processo de aprendizagem da expressão oral é bastante complexo e exige prática (ver Seliger, 1977). Para além disso, a audiência era composta por dezasseis elementos, o que dava algum espaço para os participantes passarem despercebidos.

O gráfico S, apresentado abaixo, pretende expor a qualidade da participação dos alunos que intervieram espontaneamente e na língua meta no decorrer do debate.

Gráfico S: Média da qualidade das intervenções orais em L2 dos participantes (N=6) na audiência (segundo debate da turma de espanhol)



Como se pode verificar, os alunos que participaram neste segundo debate apresentaram um nível de desempenho positivo e revelaram capacidade de organizar o seu discurso coerentemente e desenvolver as suas ideias de forma adequada. Este resultado é considerado bastante satisfatório, já que, como observado inicialmente, este grupo apresentava dificuldades em desenvolver as suas ideias até mesmo na sua língua materna.

Abaixo apresentam-se os resultados obtidos através do tratamento de dados dos questionários entregues no final da segunda atividade de debate de espanhol (ver anexo 5).

A audiência era composta por dezasseis alunos, dos quais seis fazem parte da amostra deste estudo. Estes elementos responderam ao questionário sob anonimato.

Questão 1: *Participaste oralmente na aula de debate?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Participaste oralmente na aula de debate?	12,5 %	18,8 %	50 %	6,3 %	12,5 %

Questão 2: *Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?*

	a) Não sabia o que dizer	b) Tive medo de errar	c) Sou tímido/a	d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente	e) Outra
Quais as razões que pelas quais não participaste?	76,9 %	0 %	0 %	23,1 %	0 %

Questão 3: *Quando participaste, usaste a língua espanhola?*

	a) Nunca	b) Raramente	c) Às vezes	d) Muitas vezes	e) Sempre
Quando participaste, usaste a língua espanhola?	12,5 %	0 %	25 %	6,25 %	56,25 %

Questão 4: *Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de espanhol?*

	a) Nada	b) Pouco	c) Indiferente	d) Muito	e) Bastante
Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de espanhol?	18,8 %	12,5 %	12,5 %	43,8 %	12,5 %

Questão 5: *Como classificas a tua participação oral no debate?*

	a) Frac	b) Insuficiente	c) Suficiente	d) Boa	e) Muito boa
Como classificas a tua participação oral?	18,8%	6,25 %	37,5 %	18,8%	18,8 %

Os resultados dos questionários do segundo debate implementado na turma de espanhol, refletiram que ainda havia uma grande percentagem de alunos a atribuir a não-participação ao “Não saber o que dizer”, contando com 76,9% dos alunos que consideraram ter participado pouco. Este resultado talvez tenha sido reflexo da idade ou nível destes alunos, pois, segundo Raquel Pinilla Gómez, “El debate es una técnica que precisa una fluidez y un conocimiento de las reglas de la comunicación por parte de los estudiantes y, por eso, suele realizarse a partir de niveles intermedios y avanzados.” (2004:890)

#### *4.3. Resultados e Conclusões*

Este ciclo não apresentou resultados relevantes relativamente à participação oral dos alunos, pois 50% da amostra continuou com uma postura passiva e não interveio no desenrolar da atividade. No entanto, outro desfecho não seria de esperar, pois este foi unicamente o segundo debate com este grupo e o primeiro em que os participantes se inseriram na audiência. Se as razões pelas quais estes 50% que não participaram estiverem relacionadas com a personalidade dos alunos ou até mesmo com um momento de pouca vontade de se exporem, não seria através da análise de um debate isolado que se iriam tirar conclusões corretas.

Para além do referido acima, acredita-se que se houvesse oportunidade de implementar esta atividade novamente, os resultados seriam surpreendentes, visto que, como mencionado ao longo deste relatório a prática desempenha um papel crucial no aperfeiçoamento das competências comunicativas. Para além disso, quando se trata da execução de algo completamente diferente ao que os alunos estão habituados, há sempre uma fase de adaptação e assimilação das dinâmicas.

## Conclusão

Os resultados da implementação da atividade de debate para promover a intervenção oral dos alunos menos participativos na aula de língua estrangeira revelaram-se bastante satisfatórios, considerando as condições nas quais este projeto de investigação-ação foi aplicado, e apresentam uma solução para os professores que se encaram com a passividade dos seus alunos em sala de aula.

O objetivo principal do projeto de investigação-ação descrito neste relatório era melhorar a participação oral dos alunos mais passivos na aula de língua estrangeira através da atividade de debate. Esta meta pode considerar-se cumprida, uma vez que, através dos dados recolhidos foi possível avaliar que este tipo de intervenção surte efeitos positivos na maior parte dos casos. No entanto, para que tal aconteça é imprescindível ter em conta vários aspetos relacionados com a aprendizagem de uma língua estrangeira e com a personalidade e estilos de aprendizagem dos nossos alunos.

O debate exige uma cuidadosa preparação da parte do professor e também dos alunos para que haja resultados satisfatórios. Como verificado ao longo deste relatório é necessário desenvolver as várias habilidades da língua e construir uma base sólida de léxico necessário à atividade a fim de preparar os alunos para a expressão oral. Para além disso, a turma deve ter acesso a informação relevante sobre o tema para que os argumentos sejam suficientemente fortes e válidos e seja possível, assim, alcançar uma boa capacidade argumentativa ao mesmo tempo que se fortalece a oralidade.

Para além do referido acima, o êxito da atividade de debate está relacionado também com a organização da mesma. A idealização de um modelo de debate adequado ao nível de língua e às necessidades dos nossos alunos desempenha um papel crucial na execução efetiva da atividade. No presente estudo, foram necessárias várias tentativas até se chegar ao modelo de debate que preenchesse os requisitos pretendidos.

Através da análise dos resultados obtidos ao longo desta intervenção, foi possível aferir que quando as atividades de debate são adequadamente organizadas, estruturadas e aplicadas, constituem uma oportunidade valiosa de aprendizagem e desenvolvimento de várias competências (linguísticas, comunicativas, cognitivas e sociais).

No entanto, é de salientar as limitações presentes no processo de implementação deste projeto. Certamente, seria possível obter melhores resultados se tivesse havido oportunidade de executar a atividade, com as turmas em estudo, com mais frequência, já

que, como mencionado ao longo deste relatório, a prática é necessária para obter a perfeição, “[...] regular practice of debate, speech and conversation will improve their fluency, pronunciation and vocabulary.” (Alasmari & Ahmed, 2013:148). Porém, quando se realiza um estágio profissional na área do ensino, nem todas as regências podem ser cenário de uma investigação-ação deste género. Em primeiro lugar, porque há uma série de objetivos a cumprir no que se refere à prática docente e à obtenção da profissionalização e, em segundo lugar, porque a complexidade da atividade de debate exige um grande investimento a nível de tempo.

Relativamente à turma de espanhol (8°C), para além do tempo ter sido notoriamente insuficiente, o nível elementar de língua, a personalidade passiva dos alunos, a dificuldade em desenvolverem ideias e a carência de prática da interação oral na língua meta, dificultaram a implementação deste projeto. Neste contexto, era necessária uma abordagem mais intensiva, na qual os alunos pudessem familiarizar-se com as dinâmicas que um debate exige, uma vez que, neste tipo de atividade é fundamental fazer-se valer dos vários conhecimentos e habilidades que já se possuem. Nesta linha, leia-se em Magos: “El debate no es una actividad que nuestros alumnos puedan desarrollar de manera espontánea: se les tiene que enseñar a debatir así como se les debe reenseñar a escuchar, a leer y a escribir.” (Magos, 2006:164)

Com relação à turma de inglês (10°D), foi possível inserir mais atividades de debate, porque, para além da carga letiva ser superior à de espanhol, estes alunos, por serem de nível B1/B2, não necessitavam de uma preparação tão intensa. Isto é, enquanto na turma 8°C a realização de um debate implicava o investimento de duas aulas (uma de 45 e outra de 90 minutos), na turma de inglês era possível concretizar um debate em apenas uma aula de 90 minutos.

Apesar das limitações e obstáculos encontrados no decorrer desta investigação-ação, nota-se que este trabalho poderá significar o início de um processo mais aprofundado e extenso, já que, para além de ter sido observado o desenvolvimento da participação oral em termos de quantidade e qualidade, pôde verificar-se também que o tipo de atividade escolhido fez com que os alunos estivessem envolvidos, entusiasmados e divertidos enquanto aprendiam e desenvolviam as suas capacidades linguísticas, comunicativas, cognitivas e sociais. Neste sentido, desafiamos os interessados a aproveitarem as técnicas desenvolvidas neste projeto, a acrescentarem ou adaptarem os aspetos que considerarem pertinentes e a verificarem os seus benefícios.



## Bibliografia

Alasmari, A., & Ahmed, S. S. (2013) Using Debate in EFL Classes. *English Language Teaching*, 6, 147-152

Almeida, T., & Araújo P., & Sousa, T. (2013) *Xplore Continuação Inglês 10º ano*. Porto: Porto Editora

Cheng, X. (2000) Asian students' reticence revisited. *System*, 28, 435-446

Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa

Ebata, M. (2009) *Effectiveness of debate in EFL classes*. Japan: JALT Publications

Instituto Cervantes (1994) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Obtido em 15 de Agosto de 2014, de Instituto Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_re\\_lacion\\_b1-b2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_re_lacion_b1-b2.htm)

Instituto Cervantes (1997) *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em Instituto Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm), acedido em 21 de agosto de 2014

Krieger, D. (2005) Teaching Debate to ESL Students, XI, No. 2. Disponível em *The Internet TESL Journal*: <http://iteslj.org/>, acedido em 11 de fevereiro de 2014

Magos, J. (2006) El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada. In A. M. Marín, A.P. Aguilar & A.P. Morfín (Orgs.), *Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas FONAEEL 2006* (pp. 153-165). Chetumal: Universidad de Quintana Roo

- Moreira, J. M. (2004) *Questionários: teoria e prática* (pp.122-232). Coimbra: Almedina
- Morgádez, M., Moreira, L. & Meira, S. (2013) *Español 2 - Nivel Elemental*. Porto: Porto Editora
- Pinilla, R. (2004) La expresión oral. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua* (pp. 879-897). Madrid: SGEL
- Pinto, M. da G. L.C. (2009) The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process. In M. da G. L. C. Pinto. *A linguagem ao vivo. Textos seleccionados*. Organizado por Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo e João Veloso. (pp. ) *Cardernos de Apoio Pedagógico da FLUP, C06*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Quivy, R. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Richards, J.C. (2008) *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Seliger, H.W. (1977) Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, 263-278
- Soria, C. (2013) *Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico*. Disponível em Instituto Virtual Cervantes:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/50\\_martin.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/50_martin.pdf) acedido em 30 de maio de 2014
- Sousa, A. B. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tuckman, B. W. (2000) *Manual de Investigação em educação* (pp.307-363). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Wajnryb, R. (2003) *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*, 26, 27-55. Harlow: Longman

# **ANEXOS**

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1:</b> Grelha de observação inicial das intervenções orais das turmas de inglês (10ºD) e de espanhol (8ºC) .....	4
<b>Anexo 2:</b> Questionário inicial às turmas de espanhol (8ºC) e inglês (10ºD) sobre a participação oral .....	5
<b>Anexo 3:</b> Grelha de observação em aulas de debate .....	9
<b>Anexo 4:</b> Questionário destinado às equipas das atividades de debate na turma de espanhol (8ºC) e inglês (10ºD) .....	10
<b>Anexo 5:</b> Questionário destinado à audiência das atividades de debate na turma de espanhol (8ºC) e inglês (10ºD) .....	14
<b>Anexo 6:</b> Plano de quadro ( <i>board work plan</i> ) da aula do primeiro debate experimental (turma de inglês 10ºD).....	18
<b>Anexo 7:</b> Ficha com expressões para dar opinião dada na aula do primeiro debate experimental (turma de inglês 10ºD) .....	19
<b>Anexo 8:</b> PowerPoint apresentado na aula do primeiro debate experimental (turma de inglês 10ºD) .....	20
<b>Anexo 9:</b> Atividade com expressões para utilizar no debate (turma de inglês 10ºD).....	22
<b>Anexo 10:</b> Atividade de prática de debate (turma de inglês 10ºD).....	26
<b>Anexo 11:</b> PowerPoint apresentado na aula do terceiro debate experimental (turma de espanhol 8ºC) .....	27
<b>Anexo 12a:</b> Ficha utilizada no debate pelas equipas para escrever o guião (turma de inglês 10ºD) .....	31
<b>Anexo 12b:</b> Ficha utilizada no debate pelas equipas para escrever o guião (turma de espanhol 8ºC) .....	32

<b>Anexo 13a:</b> Ficha utilizada no debate pelas equipes para anotar os argumentos expostos pela equipe oposta (turma de inglês 10ºD) .....	33
<b>Anexo 13b:</b> Ficha utilizada no debate pelas equipes para anotar os argumentos expostos pela equipe oposta (turma de espanhol 8ºC).....	35
<b>Anexo 14a:</b> Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os argumentos expostos pelas equipes (turma de inglês 10ºD) .....	36
<b>Anexo 14b:</b> Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os argumentos expostos pelas equipes (turma de espanhol 8ºC).....	38
<b>Anexo 15a:</b> Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os contra-argumentos expostos pelas equipes (turma de inglês 10ºD).....	40
<b>Anexo 15b:</b> Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os contra-argumentos expostos pelas equipes (turma de espanhol 8ºC).....	42
<b>Anexo 16:</b> Texto utilizado na aula do primeiro debate da turma de inglês (10ºD).....	44
<b>Anexo 17:</b> PowerPoint apresentado na aula do primeiro debate de inglês (10ºD) .....	45
<b>Anexo 18:</b> Introdução (Lead-in) da aula do segundo debate (turma de inglês 10ºD).....	48
<b>Anexo 19:</b> Ficha sobre o tema do segundo debate da turma de inglês (10ºD).....	49
<b>Anexo 20:</b> Ficha com vantagens e desvantagens sobre o tema do primeiro debate de espanhol.... (8ºC) .....	50
<b>Anexo 21:</b> Ficha com expressões para usar no debate (turma de espanhol 8ºC).....	51
<b>Anexo 22:</b> Ficha de leitura usada no terceiro debate da turma inglês (10ºD).....	52
<b>Anexo 23:</b> Fichas com argumentos a favor e contra para o terceiro debate da turma de inglês (10ºD).....	53
<b>Anexo 24:</b> Ficha com vantagens e desvantagens para o segundo debate da turma de espanhol (8ºC) .....	55

**Anexo 1: Grelha de observação inicial das intervenções orais das turmas de inglês (10ºD) e de espanhol (8ºC)**

**Grelha de Observação Inicial da Participação Oral**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

Nome do Aluno	Participação Solicitada	Participação Espontânea	Língua Utilizada (L1/L2)
Aluno 1			
Aluno 2			
Aluno 3			
Aluno 4			
Aluno 5			
Aluno 6			
Aluno 7			
Aluno 8			
Aluno 9			
Aluno 10			
Aluno 11			
Aluno 12			
Aluno 13			
Aluno 14			
Aluno 15			
Aluno 16			
Aluno 17			
Aluno 18			
Aluno 19			
Aluno 20			
Aluno 21			
Aluno 22			
Aluno 23			
Aluno 24			
Aluno 25			
Aluno 26			
Aluno 27			
Aluno 28			

## Anexo 2: Questionário inicial às turmas de espanhol (8°C) e inglês (10°D) sobre a participação oral

### Questionário sobre a tua participação oral nas aulas de espanhol

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este questionário, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/ opiniões estão salvaguardadas.

Por favor, responde com **sinceridade**.

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: M ☐ F ☐

1. Costumas participar oralmente nas aulas de espanhol?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

2. Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões que te levam a não participar?

- ☐ a) Não sei responder às questões
- ☐ b) Tenho medo de errar
- ☐ c) Sou tímido/a
- ☐ d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente
- ☐ e) Outra: \_\_\_\_\_

3. Qual das seguintes modalidades de trabalho te motiva mais para participar?

- ☐ a) Trabalho individual
- ☐ b) Trabalho em pares
- ☐ c) Trabalho em grupos pequenos
- ☐ d) Trabalho em grupos grandes
- ☐ e) Indiferente

4. Quando participas, usas a língua espanhola?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

5. Como classificas a tua participação oral?

- ☐ a) Fraca
- ☐ b) Insuficiente
- ☐ c) Suficiente
- ☐ d) Boa
- ☐ e) Muito boa

6. Em que tipo de atividades gostas mais de participar oralmente? Assinala-as **por ordem de preferência**: 1 – 4, sendo que **1** gostas muito e **4** não gostas.

- ☐ a) Responder às perguntas da professora
- ☐ b) Apresentações de trabalhos
- ☐ c) Dramatizações
- ☐ d) Debates
- ☐ e) Outras \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração ☺

Cláudia Grangeia



## Questionário sobre a tua participação oral nas aulas de inglês

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este questionário, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/ opiniões estão salvaguardadas.

Por favor, responde com **sinceridade**.

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: M ☐ F ☐

7. Costumas participar oralmente nas aulas de inglês?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

8. Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões que te levam a não participar?

- ☐ a) Não sei responder às questões
- ☐ b) Tenho medo de errar
- ☐ c) Sou tímido/a
- ☐ d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente
- ☐ e) Outra: \_\_\_\_\_

9. Qual das seguintes modalidades de trabalho te motiva mais para participar?

- ☐ a) Trabalho individual
- ☐ b) Trabalho em pares
- ☐ c) Trabalho em grupos pequenos
- ☐ d) Trabalho em grupos grandes
- ☐ e) Indiferente

10. Quando participas, usas a língua inglesa?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

11. Como classificas a tua participação oral?

- ☐ a) Fraca
- ☐ b) Insuficiente
- ☐ c) Suficiente
- ☐ d) Boa
- ☐ e) Muito boa

12. Em que tipo de atividades gostas mais de participar oralmente? Assinala-as **por**

**ordem de preferência:** 1 – 4, sendo que **1** gostas muito e **4** não gostas.

- ☐ a) Responder às perguntas da professa
- ☐ b) Apresentações de trabalhos
- ☐ c) Dramatizações
- ☐ d) Debates
- ☐ e) Outras \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração ☺

Cláudia Grangeia

### Anexo 3: Grelha de observação em aulas de debate

#### Grelha de observação da participação

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

	Quantidade da Participação		Língua Usada			Qualidade da participação em L2														
	Solicitada	Espontânea	L1	L2	Ambas	Fluência					Correção					Desenvolvimento temático e coerência				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				

## Anexo 4: Questionário destinado às equipas das atividades de debate na turma de espanhol (8°C) e inglês (10ºD)

### Questionário sobre a tua participação oral no debate EQUIPAS

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este questionário, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/ opiniões estão salvaguardadas.

Por favor, responde com **sinceridade**.

13. Participaste oralmente na aula de debate?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

14. Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?

- ☐ a) Não sabia o que dizer
- ☐ b) Tive medo de errar
- ☐ c) Não gostei de estar exposto a toda a turma
- ☐ d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente
- ☐ e) Outra: \_\_\_\_\_

15. Quando participaste, usaste a língua espanhola?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

16. Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de espanhol?

- ☐ a) Nada
- ☐ b) Pouco
- ☐ c) Indiferente
- ☐ d) Muito
- ☐ e) Bastante

17. Como classificas a tua participação oral no debate?

- ☐ a) Fraca
- ☐ b) Insuficiente
- ☐ c) Suficiente
- ☐ d) Boa
- ☐ e) Muito boa

Obrigada pela tua colaboração 😊

Cláudia Grangeia

## Questionário sobre a tua participação oral no debate

### EQUIPAS

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este questionário, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/ opiniões estão salvaguardadas.

Por favor, responde com **sinceridade**.

18. Participaste oralmente na aula de debate?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

19. Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?

- ☐ a) Não sabia o que dizer
- ☐ b) Tive medo de errar
- ☐ c) Não gostei de estar exposto a toda a turma
- ☐ d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente
- ☐ e) Outra: \_\_\_\_\_

20. Quando participaste, usaste a língua inglesa?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

21. Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?

- ☐ a) Nada
- ☐ b) Pouco
- ☐ c) Indiferente
- ☐ d) Muito
- ☐ e) Bastante

22. Como classificas a tua participação oral no debate?

- ☐ a) Fraca
- ☐ b) Insuficiente
- ☐ c) Suficiente
- ☐ d) Boa
- ☐ e) Muito boa

Obrigada pela tua colaboração 😊

Cláudia Grangeia

## Anexo 5: Questionário destinado à audiência das atividades de debate na turma de espanhol (8°C) e inglês (10ºD)

### Questionário sobre a tua participação oral no debate AUDIÊNCIA

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este questionário, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/ opiniões estão salvaguardadas.

Por favor, responde com **sinceridade**.

23. Participaste oralmente na aula de debate?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

24. Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?

- ☐ a) Não sabia o que dizer
- ☐ b) Tive medo de errar
- ☐ c) Sou tímido/a
- ☐ d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente
- ☐ e) Outra: \_\_\_\_\_

25. Quando participaste, usaste a língua espanhola?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre



26. Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de espanhol?

- ☐ a) Nada
- ☐ b) Pouco
- ☐ c) Indiferente
- ☐ d) Muito
- ☐ e) Bastante

27. Como classificas a tua participação oral no debate?

- ☐ a) Fraca
- ☐ b) Insuficiente
- ☐ c) Suficiente
- ☐ d) Boa
- ☐ e) Muito boa

Obrigada pela tua colaboração ☺

Cláudia Grangeia

## Questionário sobre a tua participação oral no debate

### AUDIÊNCIA

Gostaria de contar com a tua colaboração para preencher este questionário, sendo que as tuas respostas são **muito importantes**. Este questionário é **anónimo**. Desta forma, as tuas respostas/ opiniões estão salvaguardadas.

Por favor, responde com **sinceridade**.

28. Participaste oralmente na aula de debate?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

29. Se respondeste a), b) ou c) na questão 1, quais as razões pelas quais não participaste?

- ☐ a) Não sabia o que dizer
- ☐ b) Tive medo de errar
- ☐ c) Sou tímido/a
- ☐ d) Tenho dificuldades em expressar-me oralmente
- ☐ e) Outra: \_\_\_\_\_

30. Quando participaste, usaste a língua inglesa?

- ☐ a) Nunca
- ☐ b) Raramente
- ☐ c) Às vezes
- ☐ d) Muitas vezes
- ☐ e) Sempre

31. Consideras que o debate te motivou a participar oralmente na aula de inglês?

- ☐ a) Nada
- ☐ b) Pouco
- ☐ c) Indiferente
- ☐ d) Muito
- ☐ e) Bastante

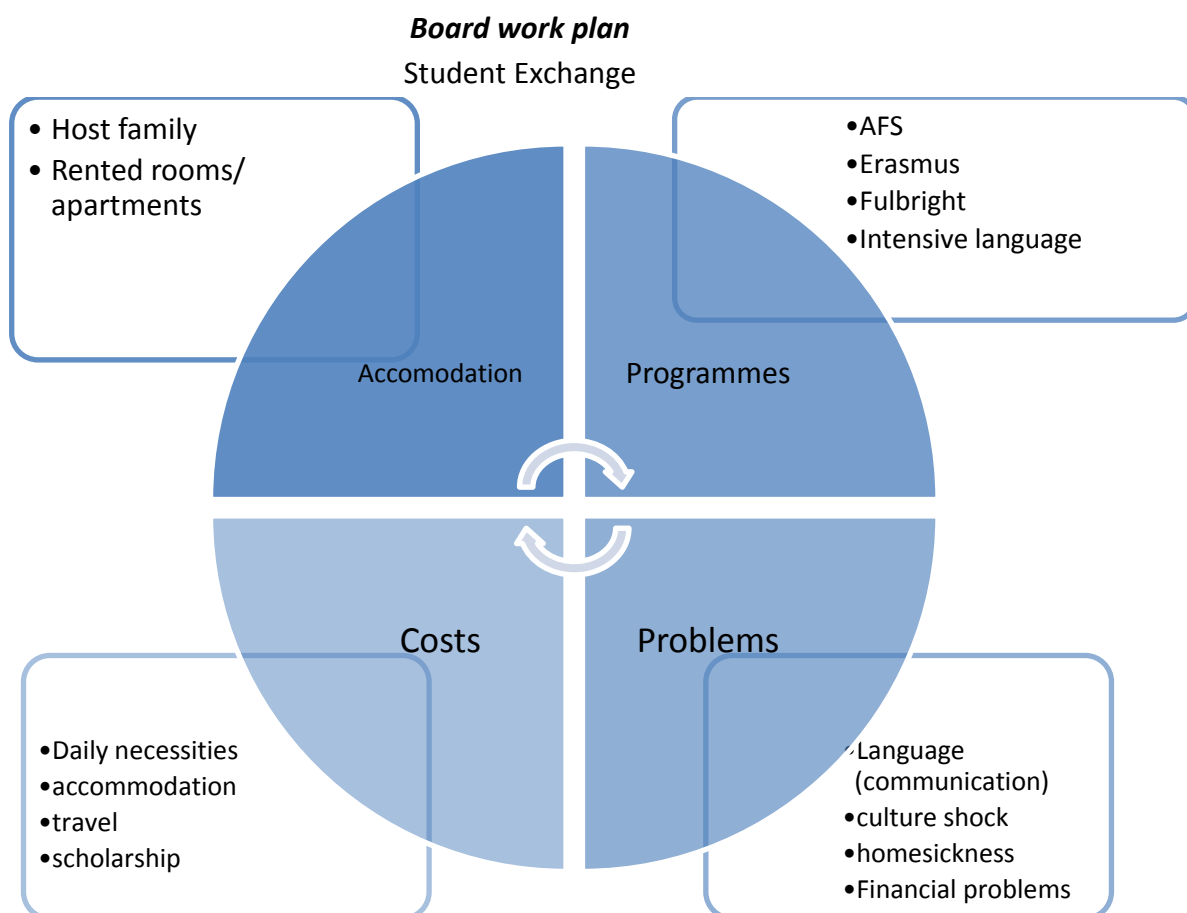
32. Como classificas a tua participação oral no debate?

- ☐ a) Fraca
- ☐ b) Insuficiente
- ☐ c) Suficiente
- ☐ d) Boa
- ☐ e) Muito boa

Obrigada pela tua colaboração 😊

Cláudia Grangeia

## Anexo 6: Plano de quadro (*board work plan*) da aula do primeiro debate experimental (turma de inglês 10ºD)



### PROS

- 1) **The experience of living in a foreign country.** (learn a new language; enjoy the culture)
- 2) **Make New Friends and Professional Contacts.**
- 3) **Opportunity for Sightseeing.** (enjoy the region in which you are staying)
- 4) **Opportunity to learn how to live by yourself.** (afford money; organize your time and responsibilities)

### CONS

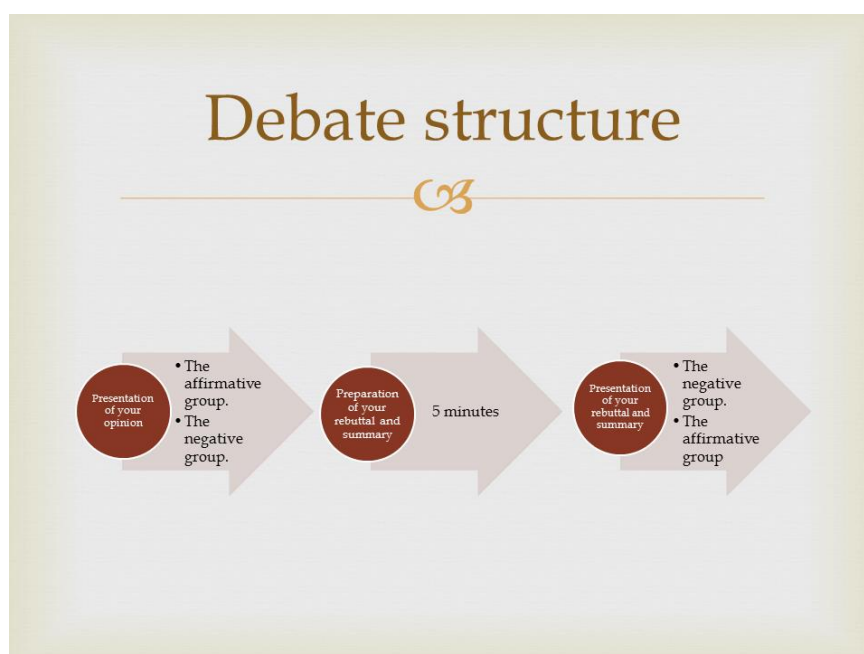
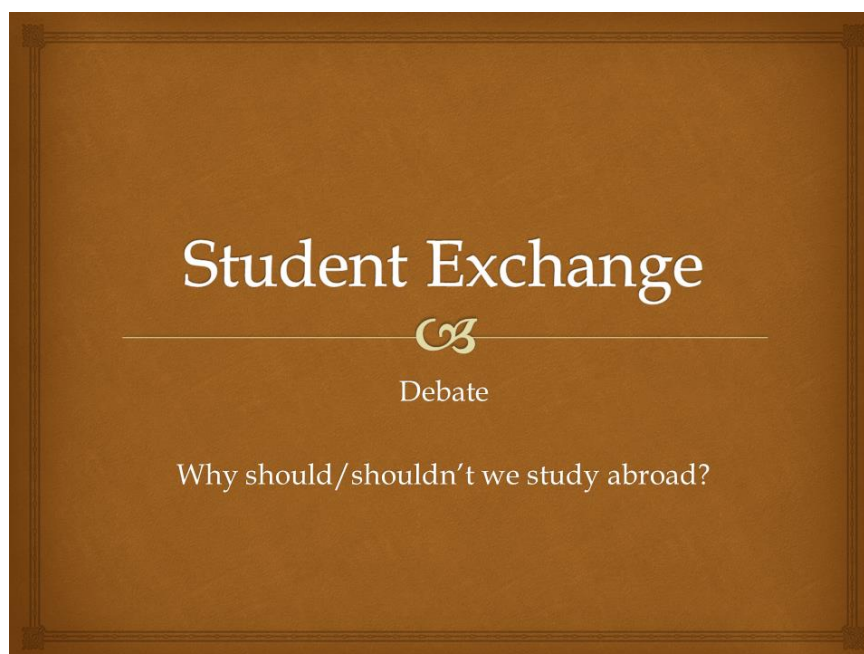
- 1) **Costs.** (accommodation; flights; etc.)
- 2) **Being in a Foreign Country.** (It can be uncomfortable experience being in a foreign country, particularly if you cannot speak the language)
- 3) **Different educational system** (you might have problems adapting to a different school)
- 4) **Homesickness**

**Anexo 7: Ficha com expressões para dar opinião dada na aula do primeiro debate experimental (turma de inglês 10ºD)**

**Expressing opinions**

<u>Personal Point of View</u>	<u>General Point of View</u>	<u>Agreeing with an opinion</u>	<u>Disagreeing with an opinion</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>In my experience...</i></li> <li>• <i>Speaking for myself...</i></li> <li>• <i>In my opinion...</i></li> <li>• <i>Personally, I think...</i></li> <li>• <i>I'd say that...</i></li> <li>• <i>I'd suggest that...</i></li> <li>• <i>I'd like to point out that...</i></li> <li>• <i>I believe that...</i></li> <li>• <i>What I mean is...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Some people say that...</i></li> <li>• <i>It is considered...</i></li> <li>• <i>It is generally accepted that...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Of course.</i></li> <li>• <i>You're absolutely right.</i></li> <li>• <i>Yes, I agree.</i></li> <li>• <i>I think so too.</i></li> <li>• <i>That's a good point.</i></li> <li>• <i>Neither do I.</i></li> <li>• <i>So do I.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>That's different.</i></li> <li>• <i>I don't agree with you.</i></li> <li>• <i>I'm sorry to disagree with you, but...</i></li> <li>• <i>Yes, but don't you think...</i></li> <li>• <i>That's not the same thing at all.</i></li> <li>• <i>I'm not so sure about that.</i></li> </ul>

## Anexo 8: PowerPoint apresentado na aula do primeiro debate experimental (turma de inglês 10ºD)



# Debate rules



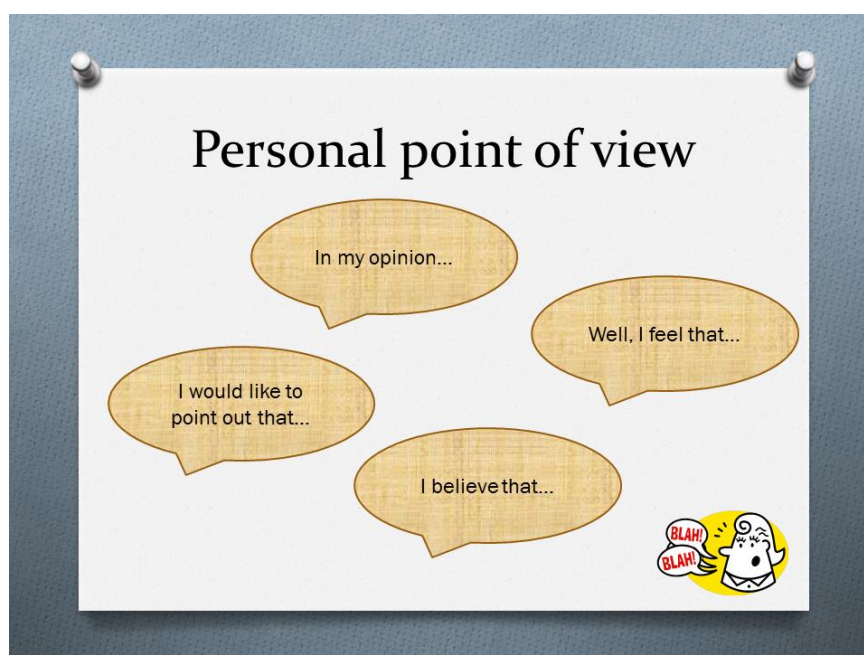
- ❧ One person speaks at a time. No side discussions!
- ❧ Do not read your materials;
- ❧ Listen attentively;
- ❧ Avoid inappropriate noises;
- ❧ Speak only when recognized by the moderator
- ❧ Speak clearly, slowly, and loud enough to be heard by the audience.

# Points



- ❧ 3 points for each valid argument;
- ❧ - 1 point every time you break the rules:
  - ❧ Teams lose 1 point for each interruption.
  - ❧ Teams lose 1 point for whispering while another speaker is talking.

**Anexo 9: Atividade com expressões para utilizar no debate (turma de inglês 10ºD)**





## Agreeing with an opinion

You are absolutely right!

That's a good point!

Of course!

Yes, I agree.



## Disagreeing with an opinion

I'm sorry to disagree with you, but...

Yes, but don't you think that...

You may have a point. Nevertheless...

I don't agree with you...



## Add information

Furthermore...

In addition to  
that...

Moreover...



## Interrupt

May I say  
something here ?

Sorry to  
interrupt, but...

## Drama game!



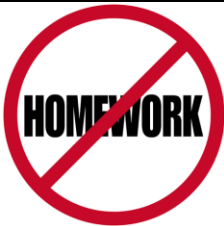
“The best things in life are free”

In my opinion,  
money  
doesn't buy  
happiness.



I'm sorry to  
disagree, but  
nothing in life  
is for free.

## Anexo 10: Atividade de prática de debate (turma de inglês 10ºD)

 <p><b>School uniforms should be required</b></p> <p>PROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Students take less time to get ready in the morning.</li> <li>• Encourages discipline.</li> </ul> <p>CONS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schools should be a place where diversity is celebrated.</li> <li>• Self-expression and individuality is important to a child's development.</li> </ul>	 <p><b>All students should have an after-school job</b></p> <p>PROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Part-time jobs can teach teenagers work skills they will need later in life;</li> <li>• An after-school job often gives high school students their first taste of financial independence.</li> </ul> <p>CONS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• After-school jobs can greatly curtail the amount of time spent on schoolwork.</li> <li>• An employed student also has less personal time.</li> </ul>
 <p><b>Homework should be banned</b></p> <p>PROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• When students go home they want to chill out and hang out with friends.</li> <li>• Students get stressed out.</li> </ul> <p>CONS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homework allows students to work at their own pace.</li> <li>• Practice makes perfect.</li> </ul>	<p>Images taken from:</p> <p><a href="http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-19209737">http://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-19209737</a></p> <p><a href="http://raiderreviewonline.com/student-life/2013/04/29/pros-and-cons-of-after-school-jobs-2/">http://raiderreviewonline.com/student-life/2013/04/29/pros-and-cons-of-after-school-jobs-2/</a></p> <p><a href="http://josephs16.edublogs.org/2010/09/22/homework-banned/">http://josephs16.edublogs.org/2010/09/22/homework-banned/</a></p>

**Anexo 11: PowerPoint apresentado na aula do terceiro debate experimental (turma de espanhol 8°C)**

¡Vamos a debatir!



¿ Puede el dinero comprar la felicidad?





## Frases sobre dinero



- El dinero no da la felicidad, pero ayuda a superar el complejo de su ausencia.
- El dinero es el 6to sentido, que nos permite apreciar los otros cinco.
- Lo que tiene precio, poco valor tiene.
- Hay gente tan pobre en el mundo que lo único que tienen es dinero.

## Reglas del debate



- 1 – Escucha sin interrumpir;
- 2 – Levanta la mano antes de hablar;
- 3 – Respects la opinión de tus compañeros;
- 4 – No hagas ruido desnecesario.



## ¡ Utiliza las expresiones para dar opinión!

- Estoy de acuerdo con... / Me parece bien que...
- Creo que... / Considero que... / Me parece que...
- En mi opinión...
- Desde mi punto de vista...



## Debate

Preparación (10 minutos)

Presentación I (5 min/equipo)

Preparación para refutar (5 min)

Presentación II (2 min/ equipo)

## Preparación

- 5 minutos para pensar individualmente.
- 5 minutos para practicar en grupo.

¡Buen trabajo!





Anexo 12a: Ficha utilizada no debate pelas equipas para escrever o guião (turma de inglês 10ºD)

Team: \_\_\_\_\_

Topic: \_\_\_\_\_

Debate Outline
Reason 1: _____ Support: _____ _____
Reason 2: _____ Support: _____ _____
Reason 3: _____ Support: _____ _____
Reason 4: _____ Support: _____ _____
Reason 5: _____ Support: _____ _____

Anexo 12b: Ficha utilizada no debate pelas equipas para escrever o guião (turma de espanhol 8ºC)

Equipo: \_\_\_\_\_

Tema del debate: \_\_\_\_\_

Nuestros argumentos
Argumento 1: _____ _____ _____
Argumento 2: _____ _____ _____
Argumento 3: _____ _____ _____
Argumento 4: _____ _____ _____
Argumento 5: _____ _____ _____

Anexo 13a: Ficha utilizada no debate pelas equipas para anotar os argumentos expostos pela equipa oposta (turma de inglês 10ºD)

The affirmative team’s Rebuttal

Topic: \_\_\_\_\_

Rebuttal
<div>Negative team’s first argument: _____</div> <div>Rebuttal: _____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>
<div>Negative team’s second argument: _____</div> <div>Rebuttal: _____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>
<div>Negative team’s third argument: _____</div> <div>Rebuttal: _____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>
<div>Negative team’s fourth argument: _____</div> <div>Rebuttal: _____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>
<div>Negative team’s fifth argument: _____</div> <div>Rebuttal: _____</div> <div>_____</div> <div>_____</div>

## The negative team's Rebuttal

Topic: \_\_\_\_\_

Rebuttal
<b>Affirmative team's first argument:</b> _____ <b>Rebuttal:</b> _____ _____ _____
<b>Affirmative team's second argument:</b> _____ <b>Rebuttal:</b> _____ _____ _____
<b>Affirmative team's third argument:</b> _____ <b>Rebuttal:</b> _____ _____ _____
<b>Affirmative team's fourth argument:</b> _____ <b>Rebuttal:</b> _____ _____ _____
<b>Affirmative team's fifth argument:</b> _____ <b>Rebuttal:</b> _____ _____ _____

**Anexo 13b: Ficha utilizada no debate pelas equipas para anotar os argumentos expostos pela equipa oposta (turma de espanhol 8°C)**



**Tema:** \_\_\_\_\_

**1) Primer argumento:**

\_\_\_\_\_

Refutación:

\_\_\_\_\_

**2) Segundo argumento:**

\_\_\_\_\_

Refutación:

\_\_\_\_\_

**3) Tercer argumento:**

\_\_\_\_\_

Refutación:

\_\_\_\_\_

**4) Cuarto argumento:**

\_\_\_\_\_

Refutación:

\_\_\_\_\_

**5) Quinto argumento:**

\_\_\_\_\_

Refutación:

\_\_\_\_\_

## Anexo 14a: Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os argumentos expostos pelas equipas (turma de inglês 10ºD)

### Judging Form 1 (Student A)

Topic: \_\_\_\_\_

Affirmative Team
<p><b>Speech 1:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 2:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 3:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 4:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 5:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">a. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">b. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>

## Judging Form 1 (Student B)

Topic: \_\_\_\_\_

Negative Team
<p><b>Speech 1:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 2:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 3:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 4:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>
<p><b>Speech 5:</b></p> <p>1) Summary of the reason: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Is the reason clear? ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Is the reason strong? ____/ 5</p> <p>2) Summary of the support: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">c. Good examples/ common sense ____/ 5</p> <p style="margin-left: 20px;">d. Expert opinion/ statistics ____/ 5</p>

**Anexo 14b: Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os argumentos expostos pelas equipas (turma de espanhol 8°C)**



***Público – Alumno A***

***Tema:*** \_\_\_\_\_

Asociación de las redes sociales/ Asociación de Telefonía móvil

(argumentos)

1) Primer argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

2) Segundo argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

3) Tercer argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

4) Cuarto argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

5) Quinto argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5





***Público – Alumno B***

***Tema:*** \_\_\_\_\_

Ministerio de la Educación (argumentos)

1) Primer argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

2) Segundo argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

3) Tercer argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

4) Cuarto argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

5) Quinto argumento: \_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

**Anexo 15a: Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os contra-argumentos expostos pelas equipas (turma de inglês 10ºD)**

**Judging Form 2 (Student A)**

Topic: \_\_\_\_\_

Negative Team's Rebuttal	
<b>Rebuttal for the <u>first</u> argument:</b>	
1) They disagree because: _____	
_____	
e.	Is the rebuttal clear? _____ / 5
f.	Is the rebuttal strong? _____ / 5
<b>Rebuttal for the <u>second</u> argument:</b>	
1) They disagree because: _____	
_____	
a.	Is the rebuttal clear? _____ / 5
b.	Is the rebuttal strong? _____ / 5
<b>Rebuttal for the <u>third</u> argument:</b>	
1) They disagree because: _____	
_____	
a.	Is the rebuttal clear? _____ / 5
b.	Is the rebuttal strong? _____ / 5
<b>Rebuttal for the <u>fourth</u> argument:</b>	
1) They disagree because: _____	
_____	
a.	Is the rebuttal clear? _____ / 5
b.	Is the rebuttal strong? _____ / 5
<b>Rebuttal for the <u>fifth</u> argument:</b>	
1) They disagree because: _____	
_____	
a.	Is the rebuttal clear? _____ / 5
b.	Is the rebuttal strong? _____ / 5

## Judging Form 2 (Student B)

Topic: \_\_\_\_\_

### Affirmative Team's Rebuttal

#### ***Rebuttal for the first argument:***

1) They disagree because: \_\_\_\_\_

g. Is the rebuttal clear? \_\_\_\_/ 5

h. Is the rebuttal strong? \_\_\_\_/ 5

#### ***Rebuttal for the second argument:***

1) They disagree because: \_\_\_\_\_

c. Is the rebuttal clear? \_\_\_\_/ 5

d. Is the rebuttal strong? \_\_\_\_/ 5

#### ***Rebuttal for the third argument:***

1) They disagree because: \_\_\_\_\_

c. Is the rebuttal clear? \_\_\_\_/ 5

d. Is the rebuttal strong? \_\_\_\_/ 5

#### ***Rebuttal for the fourth argument:***

1) They disagree because: \_\_\_\_\_

c. Is the rebuttal clear? \_\_\_\_/ 5

d. Is the rebuttal strong? \_\_\_\_/ 5

#### ***Rebuttal for the fifth argument:***

1) They disagree because: \_\_\_\_\_

c. Is the rebuttal clear? \_\_\_\_/ 5

d. Is the rebuttal strong? \_\_\_\_/ 5

**Anexo 15b: Ficha utilizada no debate pela audiência para anotar os contra-argumentos expostos pelas equipas (turma de espanhol 8°C)**

***Público – Alumno A***

Ministerio de la Educación (Refutación)

1) No está de acuerdo con el primero argumento porque:

\_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

2) No está de acuerdo con el segundo argumento porque:

\_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

3) No está de acuerdo con el tercer argumento porque:

\_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

4) No está de acuerdo con el cuarto argumento porque:

\_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

5) No está de acuerdo con el quinto argumento porque:

\_\_\_\_\_

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

***Público – Alumno B***

Asociación de las redes sociales (Refutación)

1) No está de acuerdo con el primero argumento porque:

---

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

2) No está de acuerdo con el segundo argumento porque:

---

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

3) No está de acuerdo con el tercer argumento porque:

---

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

4) No está de acuerdo con el cuarto argumento porque:

---

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

5) No está de acuerdo con el quinto argumento porque:

---

¿ha sido fuerte? \_\_\_\_/5      ¿ha sido coherente? \_\_\_\_/5

## Anexo 16: Texto utilizado na aula do primeiro debate da turma de inglês (10ºD)

### Today's youth: anxious, depressed, anti-social

Three-generation survey reveals sharp decline in teenage mental health

---

**Madeleine Bunting**

*The Guardian*, Monday 13 September 2004

---

The mental health of teenagers has sharply declined in the last 25 years and the chances that 15-year-olds will have behavioural problems such as lying, stealing and being disobedient, have more than doubled.

The rate of emotional problems such as anxiety and depression has increased by 70% among adolescents, according to the biggest time trend study conducted in Britain.

Boys are more likely to exhibit behavioural problems and girls are more likely to suffer emotional problems. The rate is higher for emotional problems, now running at one in five of 15-year-old girls. The study found no increase in aggressive behaviour, such as fighting and bullying, and no increase in rates of hyperactivity.

The study looked at three generations of 15-year-olds, in 1974, 1986 and 1999. Behavioural problems increased over the whole period, while emotional problems were stable until 1986 and have subsequently shot up.

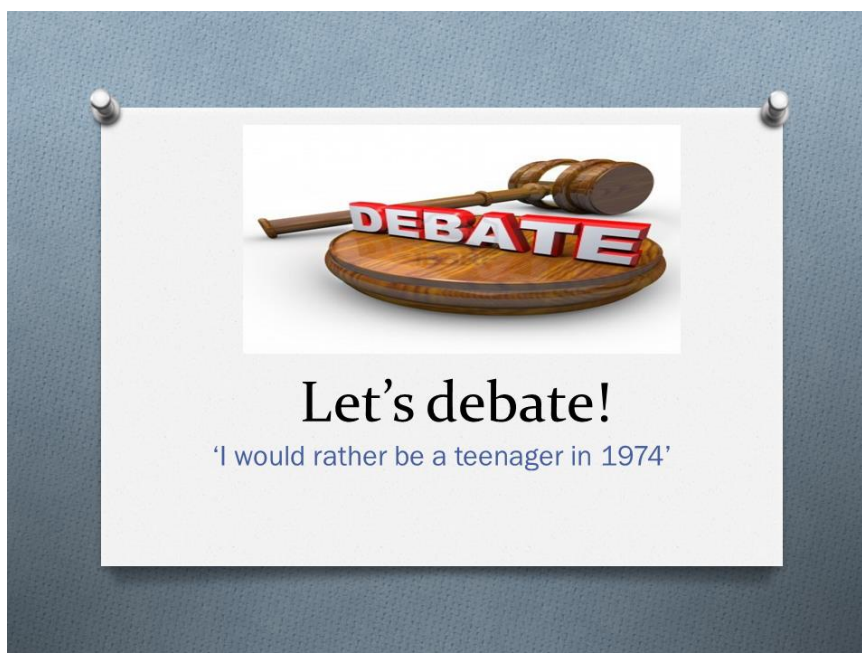
The study, *Time Trends in Adolescent Mental Health*, to be published in the *Journal of Child Psychology and Psychiatry* in November, is the first to provide evidence in support of the increasing concern from parents and teachers about the happiness of teenagers.

The findings are likely to fuel debates about how we are raising our children and whether they reflect parenting in early years or are linked to Britain's secondary education system with its emphasis on academic achievement, and poor record of out of school activities.

The study did not look into possible causes, which are to be the subject of further research.

*Adapted from The Guardian*

**Anexo 17: PowerPoint apresentado na aula do primeiro debate de inglês (10ºD)**



## Structure

- o 1<sup>st</sup> stage (10 min)
  - Teams: Prepare their statements
  - Audience: Predict five statements against and five statement for.
- 2<sup>nd</sup> stage (10 min)
  - Teams: Present their statements
  - Audience: Listen to the statements and fill in the first judging form.

## Structure

- o 3<sup>rd</sup> stage (10 min):
  - Teams: Prepare their rebuttal
  - Audience: Share their information and evaluation.
- o 4<sup>th</sup> stage (10 min):
  - Teams: Present their rebuttal
  - Audience: Listen to the teams and fill in the second judging form.



## Structure

- ◊ 5<sup>th</sup> stage:
- ◊ Open debate: The audience give their opinion on the topic and on the arguments given during the debate.
- ◊ The audience/judges decided the winning team.

## Anexo 18: Introdução (Lead-in) da aula do segundo debate (turma de inglês 10ºD)

### 3.4 Teens Helpline



Imagens retiradas de <https://images.google.com/>

## Anexo 19: Ficha sobre o tema do segundo debate da turma de inglês (10ºD)

### 7 Facts About Sexting



1. Sexting is defined by the U.S. court system as “an act of sending sexually explicit materials through mobile phones.” The messages may be text, photo, or video.
2. 22% of high-school age teens (ages 14 to 17) and 33% of college-age students (ages 18 to 24) have been involved in a form of nude sexting.
3. Sending or receiving a sexually suggestive text or image under the age of 18 is considered child pornography and can result in criminal charges.
4. Among 14- to 24-year-olds who admit to sexting, 29% send these messages to people they have never met, but know from the Internet.
5. 70% of teen boys and girls who sext do so with their girlfriend or boyfriend, 61% of all sexters who have sent nude images admit that they were pressured to do it at least once.
6. Who will see your sext? 17% of sexters share the messages they receive with others, and 55% of those share them with more than one person.
7. Teenage girls have a few reasons for sexting: 40% do it as a joke, 34% do it to feel sexy, and 12% feel pressured to do it.

Adapted from <http://www.dosomething.org/tipsandtools/11-facts-about-sexting>

#### **1. Read the text again and find these numbers. What do the numbers refer to?**

- a) 22% - *Percentage of high-school teenagers that have been involved in sexting.*
- b) 29% - \_\_\_\_\_
- c) 70% - \_\_\_\_\_
- d) 17% - \_\_\_\_\_
- e) 40% - \_\_\_\_\_

## Anexo 20: Ficha com vantagens e desvantagens sobre o tema do primeiro debate de espanhol (8°C)



### ¿Son las redes sociales realmente beneficiosas para los jóvenes?

#### 1. Identifica las ventajas y desventajas.

1. Puedes encontrar a gente con la que habías perdido contacto.
2. Ahorras dinero porque son gratuitas, al contrario que el teléfono.
3. Si te equivocas y envías un mensaje a la persona equivocada, puedes hacer el ridículo.
4. Te ayudan a conocer a gente nueva.
5. Dependemos demasiado de ellas.
6. Hacen que los jóvenes se aíslen demasiado.
7. Es imposible impedir que los niños las usen.
8. Te permiten estar al día de lo que hacen tus amigos y lo que pasa en el mundo.
9. Puedes tener problemas para borrar completamente tus imágenes.
10. Puedes mantener el contacto con personas que viven lejos.
11. El correo electrónico se te llena de avisos.
12. Te ayudan a socializar.
13. Pueden hacerte perder el tiempo, ya que enganchan.
14. Son fáciles de aprender a usar aunque no seas experto en informática.
15. Puedes controlar tu lista de amigos y bloquear a los desconocidos.

*Adaptado de Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*

## Anexo 21: Ficha com expressões para usar no debate (turma de espanhol 8°C)

### Expresiones para utilizar en el debate



#### 1) Introducción:

- (+ sustantivo) es una de las cuestiones clave del siglo XXI.
- Últimamente no se habla de otra cosa más que de (+ sustantivo)
- Se trata de una cuestión polémica.

#### 2) Afirmación:

- No olvidemos que (+ indicativo) / No debemos olvidar que (+ indicativo)
- Es obvio/evidente/innegable que (+ indicativo.) / No cabe duda de que (+ indicativo)

#### 3) Aceptación de opiniones ajenas:

- Me parece / Pienso / Creo / Opino / Considero que tiene razón.
- No podría estar más de acuerdo. Además, ...
- Esa postura/opinión me parece acertada/razonable/sensata. Debo añadir que...

#### 4) Rechazo amable de opiniones ajenas:

- Comprendo esa postura. Sin embargo, (+ indicativo)
- Eso no me parece del todo acertado/razonable/creíble/probable, ya que (+ indicativo.)
- De acuerdo, pero me temo que eso no es suficiente. Tengamos en cuenta que (+ indicativo.)

#### 5) Conclusión:

- En resumen/conclusión, (+ indicativo.) / Creo que podemos concluir que (+ indicativo.)

## Anexo 22: Ficha de leitura usada no terceiro debate da turma inglês (10ºD)

### How Does Illegally Downloading Music Impact the Music Industry?



According to the Recording Industry Association of America (RIAA), 30 billion songs were illegally downloaded between 2004 and 2009. Even with sites like iTunes and Rhapsody offering legal downloads, peer-to-peer file sharing still exists. Illegally downloading music has had a significant impact on the music industry resulting in a loss of profits and

jobs, and changing how music is delivered to the masses.

1

---

The RIAA (Recording Industry Association of America) reports that music sales in the United States have dropped 47 percent since 1999. The availability of free music has cost the music industry \$12.5 billion in economic losses.

2

---

Singers and bands are the public face of the music industry, but creating, recording and promoting a song takes a large team of people. As record companies have seen their profits decrease, they have cut positions they are no longer able to afford. This includes artists as well as engineers, songwriters, producers, technicians and marketing support. The RIAA reveals that more than 71,000 jobs have been lost as a result of illegally downloading music.

3

---

Declining profits and fewer staff leave the music industry with less funds and opportunities to recruit and develop new talent. Record labels are more inclined to focus their money and time on established artists and only a few, promising new artists. As a result, more new artists have to look for outlets to create and promote their music on their own, such as selling it directly online.

Abridged and adapted from <http://smallbusiness.chron.com>

**Match these headings to the correct paragraph.**

- a. Investment in New Music
- b. Financial Losses
- c. Layoffs

## Anexo 23: Fichas com argumentos a favor e contra para o terceiro debate da turma de inglês (10ºD)

### Some Arguments in Favor of Downloading Pirated Music

- Lots of people seemingly don't have any problem with downloading pirated music. In fact, **70%** of online users say they find nothing wrong with online piracy, and **63%** of users admit to doing some illegal downloading. So, while music piracy may be illegal, it's socially accepted.
- What do people like about downloading music without paying for it? Most obvious is the not paying for it part. There's definite appeal in building a digital music library at **zero cost**. If you download a hundred tracks a month, that's \$100 or more you'll save by downloading from a P2P network instead of purchasing from a legitimate online music store.
- Additionally, there's the selection. Unlike iTunes or Amazon, which can only sell those tracks that the record labels give them to sell, file-sharing networks offer just about **everything** that has ever been recorded. We're not talking about just 15 or 20 million tracks; we're talking hundreds of millions of tracks, including a lot of music that has never been officially available in digital format. We're also talking about music that is sold in other countries but not available in the U.S., because of the **label's geographic restrictions**. In other words, just about every song and album ever released is likely to be found on one file-sharing network or another – assuming someone, somewhere, has taken the time to rip it and upload it.
- So these are the reasons so many people download so much music illegally – **you can get more stuff for less money**. That's difficult to argue against.

Abridged and adapted from <http://www.quepublishing.com/articles/article.aspx?p=1946755>

## Some Arguments Against Downloading Pirated Music

- When you download music from unauthorized file download sites, you're breaking the law. It is clearly illegal to make copies of copyrighted music without compensating the copyright holder(s). At a possible **fine** of \$250,000 per track, this is probably something you want to avoid – or at least avoid being caught doing.

- Moreover, the tracks you download from these sites are uploaded not from legitimate sources but from other users, who probably ripped them from their own CDs. You don't know what bit rate these rips were made at, but it's a good guess that they're not the highest possible **quality**. Not always a good bet.

- Additionally, in many instances what is advertised as a specific digital audio file turns out to contain **malware** – a computer virus or piece of spyware. This is actually quite common, and a major source of malware infection for a lot of younger computer users.

- The strongest argument I can make against illegal downloading concerns the **musicians** who make the music you download. When you download a track without paying for it, you're depriving your favorite musicians of hard-earned income. That's **stealing**, and it hurts the very performers you love.

Downloading music for free also devalues the work of these musicians; you're saying that the great music they produce is **worth nothing** – zero, no value at all.

Abridged and adapted from <http://www.quepublishing.com/articles/article.aspx?p=1946755>



## Anexo 24: Ficha com vantagens e desvantagens para o segundo debate da turma de espanhol (8°C)



***¿Es beneficioso para los jóvenes con edad inferior a 14 años tener teléfono móvil?***

### **2. Identifica las ventajas y desventajas.**

16. Puedes enviar mensajes a tus padres diciendo dónde estás y qué estás haciendo.
17. Si algo te ocurriera, podrás contactar con alguien que pueda ayudarte.
18. Puede disminuir tu concentración y memoria.
19. Cada vez que utilizas el teléfono móvil, te separas de tu entorno, de amigos y familiares.
20. Hay el riesgo de contraer enfermedades como el cáncer debido a la emisión de radiación.
21. Te permite estar conectado todo el tiempo y en cualquier lugar.
22. Puede generar niños más pasivos y que no saben interactuar o tener contacto físico con otras personas.
23. Te permite hacer fotos y almacenarlas en una memoria interna.
24. Puedes agendar todos tus contactos de amigos o conocidos sin necesidad de acordárselos.
25. Pueden sonar en medio de películas, en la biblioteca o clases y otras zonas donde es necesario el silencio.
26. Puede causar alto grado de dependencia.
27. Ayuda a cortar distancias y a estar en contacto con personas de todo el mundo.
28. Desmotiva la actividad física y los juegos al aire libre pudiendo causar desinterés en otras formas de entretenimiento.
29. Puedes utilizar aplicaciones varias tales como calculadoras, juegos, y muchas cosas más que nos pueden ser útiles.
30. Es una herramienta de gran valor en situaciones de emergencia.
31. Puede causar desconexión con la realidad y soledad.